

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE
DANS LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

FRANÇOIS GUILLEMETTE

OCTOBRE 2006

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

À Marie-Josée
Et à Mikaël, Étienne, Matthieu,
Mélanie, Jean, Myriam

Les colocs de mon coeur

REMERCIEMENTS

Madame Marie-Josée Berthiaume, ma compagne, heureusement que tu t'es engagée avec moi dans cette aventure; ta complicité a été mon énergie et j'ai pu profiter de tes grandes compétences de professionnelle de recherche. Mikaël, Étienne, Matthieu, Mélanie, Jean et Myriam, mes chers enfants, votre support a été tangible et très encourageant. Votre intérêt pour ma recherche a été stimulant. Et je sais que vous avez assumé une partie des coûts de cette aventure. Jeannette et Jean-Paul, mes parents, votre encouragement et votre fierté ne m'ont jamais fait défaut.

Mesdames Annie Presseau et Colette Baribeau, directrices de cette recherche, merci pour votre empressement à me faire confiance dès le début de ma démarche doctorale. Merci Annie pour ta patience dans nos discussions et pour tes encouragements chaleureux. Merci pour les nombreuses collaborations que tu m'as donné l'occasion de réaliser avec toi et les autres membres du CRIFPE. Merci Colette pour ta passion contagieuse pour la recherche qualitative; tu es mon mentor en ce domaine. Merci pour ta facilité à entrer avec compétence dans le processus de mon analyse tout en respectant mon autonomie. Je te dois d'avoir pu terminer cette thèse dans les délais très serrés qui m'ont été imposés. Merci aux autres membres du jury, Mme Marta Anadón, M. Jean-Marie Miron et M. Sylvain Bourdon; vos commentaires ont été encourageants et très stimulants.

Merci aux enseignants et ex-enseignants qui ont participé à cette recherche; vous m'avez tellement appris et beaucoup impressionné.

Merci aux professeurs de l'UQTR qui m'ont enseigné durant la démarche propédeutique et la scolarité du doctorat : Colette Baribeau, Stéphane Martineau, Jean-Marie Miron, Jeanne Richer, Nicole Royer. Merci aux professeurs du programme de doctorat, en particulier Marta Anadón, Nadine Bernatz, Monique Lebrun, Frédéric Legault, Abdoulah Marzouk et Pauline Minier. Merci aux étudiants collègues du doctorat, en particulier – pour leur amitié – Luc Prud'homme, Sylvie Harvey, Nathalie Joannette et Micheline Laitre, mais aussi – pour les échanges enrichissants – Véronique Beaudoin, Tom Berryman, Denyse Blondin, Caroline Brassard, Nancy Brouillette, Sandra Coulombe, Chantal Déry, Hélène Fournier, Louise Giroux, Patrick Giroux, Francine Julien, Corneille Kazadi, Nadia Leblond, Hélène Leboeuf, Sonia Lefebvre, Nick Levasseur, Sylvie Morais, Geneviève Nault, Izabella Oliveira, François Perreault, Kathleen Quesnel, Ghyslain Samson, Geneviève Thériault. Merci à Mme Madeleine Roy et M. Jean-Marc Denommés; vous êtes une telle source d'inspiration. Merci à mon ami Henri-Paul Bordeleau et à ma collègue Pauline Minier; votre aide dans la correction de la thèse a été plus que précieuse. Pour son aide financière, merci au Syndicat des Chargées et Chargés de cours de l'UQTR. Merci aux trois communautés religieuses qui ont accordé un généreux support financier à ma famille : les Filles de Jésus, les Sœurs de la Charité et les Frères de St-Gabriel.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES FIGURES | vi |
| RÉSUMÉ | vii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 1.1 Problématique sociale générale | 3 |
| 1.2 Objet de recherche | 10 |
| CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL | 16 |
| 2.1 L'engagement | 16 |
| 2.2 Le développement professionnel | 47 |
| 2.3 Synthèse du cadre conceptuel | 63 |
| 2.4 Objectifs général et spécifiques de la thèse | 65 |
| CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE | 66 |
| 3.1 Cadre épistémologique et méthodologique | 66 |
| 3.2 Description de la mise en œuvre de la GT dans cette recherche | 81 |
| 3.3 Prise en compte des critères de scientificité | 108 |
| 3.4 Respect des normes éthiques | 112 |
| CHAPITRE IV RÉSULTATS | 115 |
| 4.1 Rappel du cadre conceptuel | 116 |
| 4.2 Premier des principaux éléments constitutifs du phénomène : l'évaluation | 118 |
| 4.3 Deuxième élément constitutif du phénomène : le calcul du rapport entre les gains et les coûts | 151 |
| 4.4 Troisième élément constitutif du phénomène : les cinq processus dans lesquels mène le développement professionnel | 156 |
| 4.5 Intégration finale de la construction théorique | 198 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS..... | 217 |
| 5.1 Revoir la problématique | 217 |
| 5.2 L'engagement est un processus. | 220 |
| 5.3 Le désengagement peut cacher un engagement | 222 |
| 5.4 L'enseignant est un acteur délibératif. | 224 |
| 5.5 Calculer avant de s'investir. | 235 |
| CONCLUSION | 240 |
| RÉFÉRENCES..... | 248 |
| APPENDICE A QUATRE EXEMPLES DE CANEVAS D'ENTREVUE | 292 |
| APPENDICE B EXEMPLES DE MÉMOS-QUESTIONS..... | 296 |
| APPENDICE C LISTE ALPHABÉTIQUE DES CODES <i>IN VIVO</i> | 298 |
| APPENDICE D PREMIER SYSTÈME DE CODES PARADIGMATIQUES | 302 |
| APPENDICE E ÉVOLUTION DU SYSTÈME CATÉGORIEL | 305 |
| APPENDICE F SYSTÈME DE CODES TYPOLOGIQUES..... | 328 |
| APPENDICE G EXEMPLES D'ÉCHANGES DE VALIDATION..... | 329 |
| APPENDICE H EXEMPLES DE MODÉLISATIONS | 336 |
| APPENDICE I FORMULAIRE DE CONSENTEMENT..... | 342 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----------|
| Figure 1 : État d'engagement et action d'engagement | 23 |
| Figure 2 : Investissement, évaluation et calcul | 29 |
| Figure 3 : Calcul sur différents plans | 35 |
| Figure 4 : Engagement, condition, stratégies | 47 |
| Figure 5 : Synthèse du cadre conceptuel | 63, 116 |
| Figure 6 : La démarche méthodologique | 107 |
| Figure 7 : Évaluation des gains et des coûts par les enseignants. | 151 |
| Figure 8 : Stratégie pour différents processus | 157 |
| Figure 9 : Les cinq processus | 159 |
| Figure 10 : Conditions et stratégies des cinq processus | 195, 209 |
| Figure 11 : Synthèse des éléments constitutifs du phénomène | 197 |
| Figure 12 : Gains et coûts liés à l'engagement dans l'enseignement | 201 |
| Figure 13 : Synthèse des gains et des coûts | 202 |
| Figure 14 : Énoncé central | 216 |

RÉSUMÉ

Dans la réforme des programmes de formation des maîtres, le ministère québécois de l'Éducation propose de réduire le taux de décrochage professionnel chez les enseignants du primaire et du secondaire en favorisant chez ces derniers l'engagement dans une démarche de développement professionnel. Cette proposition repose sur l'hypothèse que plus un enseignant s'engage dans son développement professionnel, moins il a de propension à abandonner la profession.

La présente recherche se situe, en quelque sorte, en amont de l'hypothèse du MEQ. Elle vise à explorer le phénomène en lui-même sans chercher à vérifier l'hypothèse. Ainsi, l'objet de cette recherche est le phénomène de l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. Ce phénomène est étudié dans ses éléments constitutifs essentiels : la variation (sur un continuum entre l'engagement et le désengagement), la dynamique (l'ensemble de ses conditions favorables), enfin, les stratégies et les délibérations des acteurs.

L'objet de la recherche constitue donc un « terrain » à explorer, non seulement en raison de la pertinence sociale et scientifique de la question, mais aussi parce qu'il n'a pas encore été exploré avec une démarche scientifique – du moins avant de l'être par l'auteur de cette thèse. Ce besoin d'une approche exploratoire appelle le choix de la *Grounded Theory* comme méthodologie générale. Celle-ci est caractérisée par une interdépendance et par une circularité entre la collecte et l'analyse des données, par l'utilisation d'un échantillonnage théorique, par une validation constante de l'analyse théorisante jusqu'à saturation et par une attention portée à ce qui émerge des données empiriques.

Ainsi, en recueillant des données empiriques auprès d'une quarantaine de participants et en analysant ces données selon les procédures propres à la méthodologie de la *Grounded Theory*, il a été possible de construire une compréhension du phénomène et d'en arriver aux conclusions présentées ci-dessous.

La démarche de développement professionnel est une stratégie qui peut être utilisée dans des processus de continuité de l'engagement initial en enseignement primaire et secondaire, mais aussi dans des processus de discontinuité par rapport à cet engagement initial. Plus précisément, le développement professionnel permet d'avancer dans l'un des cinq processus suivants : le processus qui donne priorité à la continuité, le processus de continuité mitigée, le processus ambigu (continuité et désengagement), le processus de désengagement mitigé et le processus qui donne priorité au désengagement.

Le choix de l'enseignant d'orienter sa démarche de développement professionnel dans un processus finalisé par l'engagement ou dans un processus finalisé par le désengagement est fait en fonction d'une évaluation des gains et des coûts liés à son

engagement en enseignement primaire ou secondaire. L'ensemble des gains perçus par l'enseignant (en rapport avec son engagement en enseignement) s'intègre en un gain global qui est celui de la possibilité de réaliser son option fondamentale en éducation, c'est-à-dire son désir profond, le sens de son existence, ce qui le rend heureux, ce qui le valorise personnellement, sa passion la plus chère, son identité professionnelle la plus positive à ses yeux, son idéal le plus élevé, sa vocation et sa mission. En cohérence avec l'évaluation qu'il fait des gains liés à son engagement en enseignement, l'enseignant considère comme un coût insupportable le fait de devoir renoncer à la réalisation de son option fondamentale, notamment en raison des conditions comme la surcharge de travail, le manque de ressources, la violence diffuse, etc. Il vit cette nécessité de renoncer à son idéal comme une atteinte à son intégrité au point qu'il en devient malade – psychologiquement et physiquement.

Lorsque l'enseignant perçoit qu'il peut réaliser son option fondamentale dans l'exercice de l'enseignement primaire ou secondaire, il s'engage de plus en plus dans la continuité de son engagement initial dans la profession enseignante et il poursuit sa démarche de développement professionnel en vue d'avancer dans cet engagement. Par contre, lorsque l'enseignant perçoit qu'il doit renoncer, dans l'exercice de l'enseignement primaire ou secondaire, à la réalisation de son option fondamentale, il se désengage de plus en plus de cette profession et poursuit sa démarche de développement professionnel dans le but de quitter l'enseignement primaire et secondaire. Dans ce cas, l'enseignant poursuit cette démarche si – et dans la mesure où – celle-ci lui ouvre une voie de remplacement, c'est-à-dire un autre engagement, et il oriente en même temps cette démarche dans le sens d'un engagement plus profond *en éducation*. En d'autres mots, à un premier niveau, l'enseignant du primaire ou du secondaire, avance, par son développement professionnel, dans des processus de continuité ou des processus de discontinuité de son engagement initial dans la profession, mais à un autre niveau, lorsque la démarche de développement professionnel permet de « gagner » ce qui a le plus de valeur à ses yeux, c'est-à-dire la réalisation de son option fondamentale en éducation, cette démarche se situe dans une dynamique de fidélité à son engagement plus profond en éducation.

Ainsi, la conclusion générale de cette recherche est la suivante : l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel constitue un processus d'investissement de soi dans la réalisation de leur option fondamentale en éducation. Cet engagement constitue donc essentiellement un processus de fidélité à soi, à son idéal, à sa vocation, à sa mission.

INTRODUCTION

Cette recherche est consacrée à l'étude du phénomène de l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. Essentiellement, elle vise à comprendre le sens que donnent les enseignants à leur démarche de développement professionnel.

Le chapitre I comporte la présentation des raisons du choix de cet objet de recherche, de même que l'explication de la problématique sous-jacente à cet objet et de la pertinence sociale et scientifique de l'étude.

Le chapitre II précise les paramètres de l'objet de recherche en définissant les termes qui servent à l'identifier. Ainsi, la signification des termes *engagement* et *développement professionnel* avec les nuances nécessaires est présentée afin de faciliter la compréhension de la sensibilité théorique avec laquelle l'objet de recherche a été approché. À la fin de ce chapitre, en guise de synthèse de l'ensemble des précisions apportées pour délimiter l'objet de la recherche, sont formulés les objectifs général et spécifiques de recherche. L'objectif général est la compréhension du phénomène de l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. Pour ce qui est des objectifs spécifiques, il s'agit d'étudier le phénomène dans ses variations sur le continuum entre l'engagement et le désengagement, d'étudier les délibérations des enseignants par lesquelles ils évaluent les gains et les coûts en jeu dans leur engagement et par lesquelles ils calculent le rapport entre ces gains et ces coûts, d'étudier l'engagement et le désengagement comme des « processus » – ce qui implique l'étude des dynamiques constituées par les conditions favorables à l'avancement dans les processus (conditions favorables perçues comme tel par les enseignants lorsqu'ils interprètent ce qu'ils vivent en rapport au phénomène à l'étude) –, finalement, d'étudier les stratégies que les acteurs

emploient pour avancer dans les processus et dans les différentes voies de développement professionnel.

Au chapitre III, se trouve une description de la démarche méthodologique empruntée pour réaliser la recherche. Sont précisés d'abord les postulats épistémologiques de même que les grandes lignes de l'approche méthodologique de la *Grounded Theory*. Par la suite, l'itinéraire méthodologique parcouru pour réaliser la recherche est rapporté en détail. Dans cette partie, se trouve aussi la présentation des méthodes de collecte des données, d'échantillonnage théorique et d'analyse théorisante. Le chapitre se termine par une explication de la façon dont les critères de scientificité et d'éthique de la recherche ont été pris en compte tout au long de la démarche.

Le chapitre IV présente les résultats de l'analyse théorisante. Il comporte trois parties : premièrement, le rappel du cadre conceptuel; deuxièmement, l'ensemble des éléments constitutifs du phénomène; troisièmement, les principaux énoncés qui constituent, avec l'énoncé central, le résultat d'une intégration finale de la construction théorique. Tout au long du chapitre, l'ancrage des résultats de l'analyse dans les données empiriques est illustré par le recours à des extraits de ces données.

C'est dans le chapitre V que sont discutés les résultats de l'analyse, notamment par un recours aux résultats de recherches qui ont été réalisées – sous un autre angle d'approche – sur l'un ou l'autre des aspects du phénomène.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'objet de cette recherche doctorale est ancré dans une problématique sociale qui préoccupe l'ensemble de la population québécoise particulièrement en raison du fait que l'enjeu fondamental de cette problématique est la qualité de l'éducation scolaire. Dans ce chapitre I, on trouve en premier lieu la problématique sociale générale à laquelle est lié l'objet de recherche et, deuxièmement, la présentation de celui-ci.

1.1 Problématique sociale générale

Le Québec, comme les autres provinces canadiennes (Wallace, 2000) et comme la plupart des états américains (Hausman & Goldring, 2001; VanRoekel, 2000) et européens (Bangs, 2000), est aux prises avec un problème de pénurie dans le personnel enseignant (Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants (FCE), 2000). La situation québécoise n'est pas aussi critique que dans certaines autres provinces, mais elle pourrait devenir sérieusement problématique dans les prochaines années surtout en milieu urbain et pour l'enseignement de certaines disciplines (FCE, 2000). Bousquet spécifie que 80 % des enseignants québécois qui occupaient un poste à plein temps dans une école publique en 1995-1996 devront être remplacés avant 2010 (Bousquet, 2000, p. 10).

D'après les sondages et les études réalisées pour la Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants (FCE, 2000), on peut identifier trois causes principales de cette pénurie; elles sont présentées ici par ordre d'importance. La première est le fait qu'environ la moitié des enseignants en place en l'an 2000 atteindront l'âge de la retraite avant l'an 2010, notamment parce que, au Canada, « les

personnes qui prennent leur retraite du secteur de l'éducation affichent l'âge médian le moins élevé, soit 58 ans. » (Holness & Gervais, 2000, p. 11). La deuxième cause renvoie au phénomène du décrochage professionnel, c'est-à-dire au haut taux d'abandon de la profession avant l'âge de la retraite. La troisième cause est attribuable à un trop faible taux d'attraction dans la profession, c'est-à-dire à un manque de candidats à la profession (étudiants inscrits et diplômés des programmes de formation des maîtres) par rapport aux besoins. C'est ainsi qu'au Québec, selon les projections, à partir de 1999, le nombre de diplômés en enseignement sera moindre que le nombre d'emplois vacants (Bousquet, 2000).

En raison du fait que cette recherche doctorale est en lien avec la deuxième cause identifiée (le décrochage professionnel des enseignants), celle-ci est présentée ici de manière plus explicite. Tout d'abord, « la recherche révèle qu'un nombre considérable de personnes formées à l'enseignement et employées dans ce domaine abandonne la profession dans les cinq premières années. » (FCE, 2000, p. 24). Des statistiques plus précises pour le Québec et le Canada semblent inexistantes, mais il peut être intéressant de se référer aux statistiques des États-Unis où un enseignant sur cinq abandonne la profession dans les trois premières années d'exercice et où un enseignant sur trois abandonne dans les cinq premières années (West, 2002). À ces précisions, il faudrait ajouter, d'une part, la portion de futurs enseignants qui abandonnent à la fin de leurs années de formation ou suite à des difficultés rencontrées durant leurs stages en milieu de travail (Théberge et al., 1995) et, d'autre part, la portion d'enseignants qui, tout en demeurant en poste, se cherchent activement un autre emploi et abandonneraient l'enseignement s'ils en trouvaient un (King & Peart, 1992). De plus, quelques études tendent à indiquer que ce sont les enseignants les plus talentueux qui « décrochent » et qui abandonnent la profession en plus grand nombre (Fresko et al., 1997; Gold, 1996; Sprinthall et al., 1996).

Ce phénomène de décrochage professionnel est d'autant plus problématique qu'il entraîne une perte sur le plan social. En effet, ces enseignants eux-mêmes, de même

que les institutions académiques et l'État, ont investi du temps et des ressources dans un projet de formation professionnelle (quatre années universitaires) afin d'offrir à la société un corps enseignant compétent. Or, un grand nombre de ces « formés » ne joindront pas les rangs de la profession, mais la quitteront, et ce, pour la plupart, dans les premières années d'insertion (Hausman & Goldring, 2001).

Depuis la deuxième moitié du dernier siècle, de nombreuses recherches ont été faites sur les premières années d'insertion professionnelle des enseignants. Les chercheurs parlent de ces années en termes d'étape de « survie » parce qu'elles sont caractérisées par d'énormes difficultés qui deviennent des conditions favorables au décrochage professionnel. (Baillauquès, 1999 ; Burden, 1990; Clerc, 1995; Fessler, 1992; Fuller & Bown, 1975; Gold, 1996; Hétu & Lavoie, 1999; Huberman, 1989; Tickle, 1989; Varah & al., 1986¹). À cet égard, Nault (2003) a comparé l'insertion professionnelle telle qu'elle se vit au Québec avec la situation d'insertion dans d'autres pays et a fait ressortir le fait que les novices québécois sont placés dans des situations beaucoup plus difficiles et exigeantes. Sur ce plan, si l'on se fie aux écrits scientifiques sur le sujet, on peut dire que la situation québécoise ressemble à celle des États-Unis, de la France et de la Suisse où, entre autres, en raison de certains droits reliés à l'ancienneté, les nouveaux enseignants se voient confier les groupes d'élèves qu'aucun enseignant d'expérience n'accepte de prendre en charge (Featherstone, 1998 ; Huberman, 1991). Nault (2003) fait écho à une réflexion très répandue dans le milieu de l'enseignement lorsqu'elle invite à considérer la pertinence d'une politique éventuelle qui consisterait à alléger les conditions d'insertion professionnelle des enseignants – comme il est fait dans d'autres pays. Featherstone (1998) donne l'exemple de la Chine où on retrouve en enseignement des conditions facilitantes d'insertion professionnelle comme la diminution du nombre d'heures d'enseignement, le support systématique des collègues plus expérimentés et le travail d'équipe.

¹ Ces derniers réfèrent à plus d'une centaine d'études.

Pour leur part, Gauthier & Mellouki (2003) soulignent que la situation québécoise de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est caractérisée « par la non-linéarité ». Ils précisent que

ce fractionnement des trajectoires se manifeste notamment par l'enchevêtrement des situations de travail, de double emploi, d'inactivité, de chômage, de retour aux études; par des changements fréquents de milieux et de conditions de travail (changements de classe, de discipline, d'écoles, de commissions scolaires); par l'éclatement et le morcellement des tâches dus aux pratiques d'affectation par ancienneté qui laissent aux débutants des tâches en partie en dehors de leurs compétences; par une situation d'insertion qui est parfois moins un processus fini qu'un état prolongé à durée indéterminée s'étalant sur plusieurs années qui ralentit l'apprentissage du métier et oblige le novice à s'adapter sans cesse à une réalité changeante, complexe et difficile voire à abandonner le métier auquel il avait aspiré. (Gauthier & Mellouki, 2003, p. 74)².

Les gouvernements des pays occidentaux s'attaquent au problème du décrochage professionnel des jeunes enseignants en mettant en place des programmes de rétention dans la profession³. Au Québec, le ministère de l'Éducation (MEQ) tente de juguler l'hémorragie en favorisant l'engagement des enseignants dans des démarches de développement professionnel, espérant ainsi qu'ils trouveront des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent et qu'ils ne s'orienteront pas vers la porte de sortie,

² Ces chercheurs ajoutent : « D'aucuns considèrent même que le secteur de l'enseignement est un de ceux qui prennent le moins soin de ses nouveaux arrivants et que cela ne correspond pas à une profession digne de ce nom. Alors qu'en droit, en génie, on ne confiera pas aux nouveaux diplômés les mandats les plus complexes, il est fréquent de retrouver les jeunes enseignants face aux classes les plus difficiles. [...] De plus, si les responsabilités inhérentes aux autres professions sont apprises de manière graduelle, l'enseignant novice doit immédiatement faire face à l'ensemble des tâches que comporte la conduite d'une classe. Une fois le jeune enseignant devenu permanent, l'affectation des tâches est déterminée, le plus souvent, selon le critère de l'ancienneté. Les jeunes enseignants sont donc confrontés aux conditions les plus difficiles dès leur entrée dans la profession » (Gauthier & Mellouki, 2003, p. 79).

³ Pour ce qui est de la première et de la troisième cause de la pénurie d'enseignants (la prise de la retraite et le faible taux d'attraction), les gouvernements s'y attaquent par des campagnes de « publicité » pour les programmes de formation des maîtres et pour la profession enseignante, par des politiques de discours positifs sur la profession de la part des élus et par du recrutement auprès des enseignants retraités ou « ré-orientés » dans une profession connexe. Concernant cette dernière solution, les provinces canadiennes ont, semble-t-il, épuisé leurs « réserves ». (FCE, 2000).

surtout durant les premières années d'insertion professionnelle, là où le taux de décrochage est le plus élevé (MEQ, 2001, p.128-129). Dans cette foulée, le MEQ a investi des sommes importantes dans le soutien au développement professionnel des enseignants « en vue de favoriser un plus grand engagement de l'ensemble des enseignantes et des enseignants dans leur propre formation continue » (MEQ, 1999, p. 3). Depuis mai 2001, ce ministère demande que la formation initiale des maîtres inclue l'acquisition d'une compétence liée au développement professionnel. L'intitulé de cette compétence se lit comme suit : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». La formation professionnelle des maîtres à l'université a donc comme mandat de favoriser l'autonomie professionnelle et un engagement de soi dès le temps de la préparation afin de développer de façon précoce l'habitude du développement continu ou de la croissance professionnelle tout au long de la vie.

Selon le MEQ, un enseignant vraiment « compétent » ou « professionnel » doit s'engager dans des démarches de « formation professionnelle continue ». En d'autres mots, l'enseignant doit avoir une « capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique » (MEQ, 2001, p. 125). L'enjeu n'est donc pas uniquement la rétention dans le sens minimaliste de s'organiser pour ne pas manquer de personnel enseignant ou de faire en sorte que les enseignants ne quittent pas leur emploi (Billingsley, 1993). Il s'agit plutôt de favoriser le maintien « dans la profession », c'est-à-dire d'encourager les enseignants à exercer leur professionnalité et leur professionnalisme. En ce sens, il ne s'agit pas uniquement de demeurer à l'emploi d'une commission scolaire, mais aussi de pratiquer de façon « professionnelle » ou avec « compétence » ce qui implique, entre autres, d'être véritablement engagé dans le développement de ses compétences professionnelles (Craft, 2000; Day, 1999; Moon, 2000; Nias, 1981; Woods, 1981).

L'engagement dont il est question ici doit dépasser la simple fidélité au lien d'emploi. En effet, les études sur la rétention dans les organisations indiquent que la

fidélité à l'emploi sans engagement dans son développement professionnel peut être néfaste pour l'entreprise et qu'une certaine quantité d'abandons chez les employés peut être bénéfique, notamment lorsqu'elle implique le départ des moins compétents et des moins engagés. Ainsi, les entreprises attendent de leurs employés qu'ils soient engagés professionnellement et non uniquement fidèles à leurs postes (Meyer & Allen, 1997). Dans un contexte de pénurie, la responsabilité éthique des enseignants est donc encore plus grande puisque toute forme de désengagement (intérieur ou extérieur) a des conséquences négatives sur la qualité de l'éducation offerte dans les écoles. Comme le soulignent Parent et al. (1999), « tout professionnalisme exige de ceux qui s'en réclament une démarche d'apprentissage continue. [...] C'est un devoir professionnel de s'améliorer continuellement. » (p. 124). L'enjeu de ce devoir professionnel de vigilance dans son développement est d'autant plus important que l'on se trouve dans un contexte où la société a un grand besoin de professionnels de l'enseignement.

Toujours selon le ministère de l'Éducation, la véritable prévention du décrochage chez les enseignants passe par tout ce qui favorise, en eux, le développement de cette compétence consistant à « prendre en charge leur développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 129). Dans le même sens, Sprinthall et al. (1996) affirment qu'un enseignant vivant de grandes difficultés professionnelles retrouvera son enthousiasme s'il s'investit dans son développement professionnel (p. 670-671).

Des recherches rapportées par Fresko et al. (1997), de même que par Hausman & Goldring (2001), font l'hypothèse que la faiblesse des exigences pour l'admission en formation des maîtres (comparativement à la médecine, au droit et au génie) encourage l'entrée dans le processus du développement professionnel de personnes qui sont peu engagées et qui n'ont pas l'intention ferme de persévérer dans la profession, ni, conséquemment, dans leur développement professionnel. De même, des recherches en sciences sociales sur le lien entre l'engagement professionnel et la persévérance dans sa profession – pour d'autres professions que l'enseignement – en

arrivent à des conclusions semblables (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997; Yoon & Thye, 2002). Selon la logique de cette hypothèse et de ces recherches, le MEQ est justifié de demander aux institutions formatrices de favoriser l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. De leur côté, Flück (2001) et Parlier (2002) rappellent que le développement professionnel nécessite, comme toutes les autres formes de développement ou d'apprentissage, un engagement de la part de l'apprenant ou de celui qui se développe (Bourgeois, 1998; Herman & Tucker, 2000; Higgins et al. 1995; Macgowan, 2000; McWilliam & Bailey, 1992; Newman, 1989; Pintrich & Schrauben, 1992).

Concrètement, pour favoriser ce développement professionnel après la formation initiale, le ministère investit presque exclusivement dans une stratégie particulière de soutien prenant la forme d'une offre d'activités de formation continue. Pourtant, en 2002, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) a fait retentir une sonnette d'alarme dans son *Avis au Ministère de l'Éducation* en signalant que n'émane de ce ministère, ni politiques, ni financement, pour encourager les initiatives locales qui visent à faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (COFPE, 2002). Durant ce temps, le problème du décrochage professionnel des enseignants demeure entier, comme en témoignent les derniers écrits sur ce sujet (Marchand et al., 2003; Gauthier & Mellouki, 2003). Il semble bien, à la lecture des documents officiels du MEQ, que celui-ci ne voie la solution au décrochage que dans l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel, comme nous l'avons vu plus haut.

L'orientation fondamentale du MEQ à la base des mesures mises en place pour contrer le décrochage professionnel des enseignants repose donc essentiellement sur l'idée que plus un enseignant s'engage dans son développement professionnel, moins il est enclin à abandonner la profession. L'engagement dans son développement professionnel est ainsi perçu comme le contraire du désengagement qui peut mener au décrochage professionnel. Mais cette « solution » proposée par le MEQ est-elle

fondée sur autre chose qu'une hypothèse? La question vaut la peine d'être posée parce que cette « hypothèse » fonde des actions d'envergure. Et si on se trompait? Les enjeux sont importants et de nombreuses avenues de questionnement leur sont reliées. On n'a qu'à penser, par exemple, aux questions de la « professionnalisation » progressive en formation universitaire, aux questions de gestion des ressources humaines dans un contexte où l'engagement semble porter l'exigence de la réciprocité, aux questions plus spécifiquement éthiques comme celle des conflits possibles entre divers engagements. De plus, il importe de noter que ces enjeux dépassent le giron de la profession enseignante et qu'ils sont également ceux de plusieurs professions.

Il semble donc qu'une étude rigoureuse doive être réalisée en amont de « l'hypothèse » du MEQ, c'est-à-dire sur le phénomène désigné par le libellé : « s'engager dans une démarche de développement professionnel ». C'est d'ailleurs ce besoin qui a déterminé le choix de l'objet de cette recherche doctorale.

1.2 Objet de recherche

Cette recherche doctorale tente de répondre au besoin de connaître de façon empirique le phénomène de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel, en particulier dans le contexte québécois. Il semble qu'avant même de faire l'hypothèse que l'engagement dans son développement professionnel pourrait être la solution au problème du décrochage chez les enseignants, il faudrait connaître un peu mieux la nature de ce phénomène d'engagement. Comment les enseignants eux-mêmes vivent-ils leur engagement dans leur développement professionnel? Quels aspects de ce phénomène social peut-on dégager pour répondre au besoin de connaissances à ce sujet?

Il existe beaucoup d'écrits théoriques sur l'engagement (on pourra le constater en lisant le chapitre II), mais ces écrits sont généralement spéculatifs et ne répondent pas

à la nécessité de connaître empiriquement le vécu des enseignants sur le plan de l'engagement dans leur développement professionnel. Comme le souligne Gold (1996, p. 549), bien qu'il soit essentiel de comprendre, entre autres, les raisons qui amènent les enseignants à se désengager et à choisir si précocement d'abandonner leur carrière après avoir passé quatre années ou plus à s'y préparer, il semble bien que la recherche sur ce sujet soit de l'ordre de l'éventualité. « A review of the literature on attrition/retention shows that a small number of research studies have addressed the numerous and essential factors associated with retention and have done so in mainly an anecdotal manner » (Gold, 1996, p. 549). À notre connaissance, cette lacune au plan de la recherche scientifique n'est pas encore comblée. Pourtant, la compréhension des processus d'engagement et de désengagement liés au développement professionnel des enseignants permettrait de mieux identifier ce qui peut favoriser cet engagement et ce qui peut prévenir le désengagement ou le décrochage, et ce, à la fois dans le domaine de la formation initiale, dans celui de la formation continue et dans celui de la gestion scolaire.

Cette recherche doctorale vise donc à explorer le phénomène qui se trouve dans la prémisse de l'hypothèse du MEQ : « si un enseignant s'engage dans son développement professionnel... ». Elle vise à cerner les caractéristiques de ce phénomène et à comprendre la dynamique de l'engagement d'un enseignant dans son développement professionnel.

Par ailleurs, cette recherche n'a pas été orientée dans la voie d'une évaluation des interventions faites pour prévenir le décrochage et pour favoriser l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. Elle n'a pas non plus cherché à solutionner le problème du décrochage professionnel des enseignants et elle n'a pas consisté à vérifier « l'hypothèse » qui est à la base des orientations du MEQ.

Le problème de recherche se présente donc essentiellement comme une lacune à combler dans les sciences de l'éducation. C'est ce que Bouchard appelle « un territoire de questionnement » (Bouchard, 2000, p. 83) dans le sens métaphorique

d'un champ qui reste à explorer et pour lequel plusieurs questions sont laissées sans réponse. Bouchard emploie aussi les expressions « manque », « carence » et « vide » pour désigner cette manière d'aborder un problème de recherche (Bouchard, 2000, p. 93). On pourrait aussi parler d'un « besoin » sur le plan de la pertinence sociale (on a socialement besoin de connaissances solides sur cet objet) et d'un « oubli » sur le plan de la pertinence scientifique, dans le sens de la méthode deleuzienne (Villani, 1996).

Dans un tel cas où l'objet de la recherche correspond à un besoin d'exploration d'un phénomène, les méthodologues appartenant à l'école de l'interactionnisme symbolique et ceux appartenant à l'école de la *Grounded Theory* font une distinction entre la délimitation d'un objet de recherche et la formulation d'un « problème » comme tel (Glaser, 1992; Holloway & Wheeler, 2002; Strauss & Corbin, 1998).

Conventional wisdom suggests that a researcher prepare a relatively articulated problem in advance of his inquiry. This implies that he would not, or could not, begin his inquiry without a problem. Yet, the field method process of discovery may lead the researcher to his problem *after* it has led him through much of the substance in his field. Problem statements are not prerequisite to field research; they may emerge at any point in the research process, even toward the very end » (Schatzman & Strauss, 1973, p. 1).

Dans cette perspective et en raison de la problématique qui a mis en lumière le besoin d'une étude exploratoire, l'objet de recherche est précisé par la délimitation des paramètres de la situation sociale faisant l'objet de l'étude. De plus, comme on le verra plus en détail dans le chapitre III, lorsque la problématique conduit à la nécessité d'explorer une situation sociale sans lui imposer d'hypothèse à vérifier et de rester le plus ouvert possible à ce que vivent les acteurs sociaux qui sont dans cette situation, l'approche méthodologique à privilégier doit non seulement être qualitative, mais il est préférable aussi qu'elle soit inductive. L'une de ces approches inductives est la *Grounded Theory*. C'est celle-ci qui a été jugée comme étant la plus pertinente et qui a donc été choisie pour cette recherche, principalement en raison de sa

caractéristique d'induction et d'ouverture à l'émergence. Pour les mêmes raisons, la *Grounded Theory* est souvent jugée utile pour des recherches sur des terrains qui sont peu explorés (Chenitz & Swanson, 1986; Hutchinson & Wilson, 2001; Laperrière, 1997; Schreiber, 2001).

Ce besoin d'une « exploration » sur un terrain encore relativement vierge appelle aussi une approche d'ouverture qui caractérise plusieurs approches inductives dont celle de la *Grounded Theory*. Dans la perspective de la *Grounded Theory*, le chercheur doit se prémunir contre le danger d'appliquer au phénomène à l'étude des théories explicatives qui ne lui permettraient pas de s'ouvrir à ce que les données empiriques (les données recueillies auprès des personnes qui vivent le phénomène) pourraient lui apprendre. Cette attitude d'ouverture est opérationnalisée, entre autres, par la suspension de la référence à des théories explicatives existantes, du moins dans les premières phases de la recherche. Le chercheur fait alors l'effort d'une mise entre parenthèses⁴ de la référence à ses savoirs sur l'objet de son étude pour une ouverture à ce qui peut émerger des données (Glaser, 1995). C'est la manière avec laquelle, en *Grounded Theory*, le chercheur essaie d'éviter les biais ou d'éviter dans la mesure du possible de faire passer les données empiriques par le filtre d'idées préconçues (Glaser, 1978; Starrin et al., 1997). L'approche de la *Grounded Theory* invite ainsi à éviter de « contaminer » les données et les concepts qui émergent en cours de recherche (Glaser & Strauss, 1967, p. 37). Au minimum, le chercheur demeure ouvert à de nouvelles façons de comprendre les phénomènes et ne privilégie aucune interprétation a priori (Dey, 1999, p. 4). On pourra constater, dans le chapitre III, comment s'est concrétisée, dans cette démarche de recherche, l'opérationnalisation de cette attitude d'ouverture. Pour le moment, il faut simplement ajouter que le recours aux écrits scientifiques dans la phase d'élaboration du projet de recherche a essentiellement servi à spécifier les paramètres de l'objet de recherche ou, en d'autres mots, à cerner plus étroitement ce que signifient les termes utilisés pour désigner cet

⁴ En anglais: « bracketing » (Hutchinson, 1988; Morse, 2001; Strauss & Corbin, 1998).

objet, en l'occurrence les termes d'engagement et de développement professionnel. Ainsi, au chapitre II, est expliqué l'énoncé selon lequel la recherche porte sur les enseignants qui s'engagent dans leur développement professionnel. Par contre, il est entendu que cette délimitation des paramètres de la situation sociale à l'étude a été faite avec la reconnaissance du caractère provisoire que peuvent avoir ces paramètres identifiés (Glaser, 2001). « Researchers frequently discover, after more data have been collected, that some other focus for the study might prove more profitable, more interesting » (Corbin & Strauss, 1996, p. 142). Il s'agissait, encore une fois, d'aborder la recherche avec un esprit d'ouverture en considérant que les acteurs qui vivent le phénomène à l'étude le connaissent mieux que quiconque et en assumant que les données empiriques collectées éclairent grandement la façon de poser les questions, d'aborder l'objet de la recherche et même de voir la problématique sous-jacente. Ainsi, même la question de recherche a été précisée dans le but de mieux délimiter l'objet de la recherche, tout en demeurant assez ouverte pour permettre des précisions ultérieures susceptibles d'émerger de l'étude elle-même (Beck, 1999; Dey, 1999; Willig, 2001).

On comprendra, notamment en lisant le chapitre III, que cette posture épistémologique constitue une tension inhérente à l'approche *Grounded Theory* parce que le chercheur doit constamment composer, d'une part, avec le recours à des concepts appartenant à des univers théoriques qui orientent la « lecture » des données empiriques et, d'autre part, avec une ouverture à des univers théoriques inédits, du moins dans la communauté scientifique.

Ceci étant dit, pour résumer ce qui a été dit sur l'objet de recherche, soulignons qu'il porte sur le libellé de la compétence no 11 du document du MEQ sur la formation à l'enseignement : « s'engager dans une démarche de développement professionnel ». Sous forme de question de recherche, cet objet pourrait être traduit ainsi : comment les enseignants vivent-ils leur engagement dans leur développement professionnel?

Dans le prochain chapitre, après les précisions sur les paramètres de l'objet de recherche, des objectifs plus spécifiques sont formulés.

Enfin, c'est dans le chapitre III sur la méthodologie que sont précisés davantage les paramètres des situations qui ont été échantillonnées comme manifestations empiriques du phénomène.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre II, est précisée la signification des termes principaux qui délimitent l'objet de recherche. Ainsi, cet objet est cerné plus spécifiquement. Par la suite, les objectifs de recherche sont clairement énoncés. On trouvera d'abord une définition détaillée du terme *engagement* (et son corollaire : *désengagement*) accompagnée d'une synthèse de ce qu'on peut trouver à propos de ce terme dans les écrits scientifiques. Pour l'expression *développement professionnel*, on trouvera les résultats de la recension d'écrits réalisée à partir des différentes définitions proposées. Ensuite, on trouvera une synthèse de la signification de l'objet d'étude et, finalement, la présentation des objectifs de recherche.

2.1 L'engagement

Cette première partie du chapitre II porte sur le terme engagement. Dans cette partie, est d'abord précisé ce que signifie le terme engagement lorsqu'il correspond au substantif du verbe « s'engager ». Deuxièmement, on trouve l'étymologie du mot engagement. Ensuite, la distinction des différents sens du mot est présentée afin d'identifier précisément dans quel sens il est employé pour désigner l'objet de cette étude. Ainsi, est expliquée la portée sémantique de l'utilisation des termes *action*, *investissement* et *processus* lorsqu'ils sont employés pour définir l'engagement.

2.1.1 « S'engager »

Cette recherche porte sur ce que le ministère de l'Éducation du Québec appelle la compétence à « s'engager » dans son développement professionnel (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). La portée sémantique de la forme pronominale réfléchie du verbe « s'engager » est tout d'abord expliquée.

Cette forme pronominale réfléchie signifie que le soi est à la fois sujet et objet de l'action et donc qu'il s'agit d'engager soi-même par soi-même. Lorsqu'une action possède cette caractéristique, c'est-à-dire lorsque son sujet et son objet sont identiques, cette action peut être qualifiée d'autonome. En français, pour indiquer ce caractère d'autonomie d'une action, on ajoute le préfixe « auto » au substantif qui désigne l'action, par exemple dans le terme « autoformation » qui désigne la formation de soi-même par soi-même. Donc, à cause de la forme pronominale réfléchie du verbe « s'engager », le substantif à utiliser pour parler de l'action indiquée par ce verbe devrait être celui d'auto-engagement.

Ainsi, étudier le phénomène des enseignants qui s'engagent eux-mêmes dans leur développement professionnel implique que le substantif « engagement » soit utilisé pour désigner ce phénomène, mais toujours dans le sens d' « auto-engagement ». Cette précision doit être conservée à l'esprit pour comprendre le reste de la thèse. En effet, dans le but d'alléger le texte, le préfixe « auto » a été mis de côté pour ne conserver que le mot engagement, mais il faudra que le lecteur garde à l'esprit, à toutes les fois où il sera question d'engagement, qu'il s'agit d'un engagement autonome. De même, à toutes les fois où il sera question de désengagement, il s'agit d'un désengagement autonome.

Dans le document du MEQ portant sur les compétences professionnelles des enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), lorsqu'on explique la compétence qui consiste à s'engager dans son développement professionnel, on fait le lien entre « s'engager » et l'autonomie, notamment en référant aux écrits sur

l'autonomie professionnelle. On précise alors qu'il s'agit de prise en charge, de prise d'initiative, de prise de décision, d'investissement de soi dans l'action, de participation, d'implication et de responsabilisation. Toujours selon le document du MEQ, la responsabilisation implique la prise en charge autonome de son acte professionnel et de son développement professionnel, mais elle implique aussi, au sens éthique et quasi juridique, la conscience professionnelle et l'imputabilité. Dans la même perspective, Zarifian (1997) établit un rapport synonymique entre « engagement » et « prise de responsabilité ». Il parle alors de l'engagement comme d'une « auto-sollicitation » et d'une « auto-mobilisation ».

Pour préciser le sens du terme auto-engagement, on peut avoir recours à la distinction établie par Johnson (1995) entre l'engagement autonome et l'engagement hétéronome. Dans un vocabulaire un peu différent, Levinger (1999) établit une distinction entre s'engager et être engagé par d'autres ou par des circonstances extérieures à ses propres décisions. Dans le même sens, et en parlant des enseignants, Huberman (1989, p.52) distingue « l'engagement administratif », qu'il identifie à la nomination ou à l'embauche (donc engagement hétéronome) et « l'engagement psychologique », qu'il identifie à la décision que l'enseignant prend de demeurer dans l'enseignement (engagement autonome). Pour sa part, Stebbins (1970), repris par Shoemaker et al. (1977), distingue l'engagement motivé par les valeurs de l'individu et l'engagement forcé. « Être engagé » peut ainsi signifier essentiellement subir une contrainte; c'est l'engagement hétéronome ou l'engagement subi (Jaros et al., 1993; Johnson, 1995). Ce type d'engagement hétéronome peut exister simplement parce que le changement est considéré comme impossible. La personne continue alors son engagement parce qu'elle considère qu'elle ne peut pas faire autrement. (Adams, 1999; Becker, 1964; Gerard, 1965; Levinger, 1999). Au contraire de cet engagement forcé, l'auto-engagement suppose la liberté accompagnée de contraintes (Strauss, 1992) et la responsabilité ou la croyance que la situation ne dépend pas uniquement

des contraintes structurales, mais aussi de soi, de ses choix, de ses actions (Nadot, 1998).

Dans ce projet de recherche, l'objet d'étude a été limité à cette forme d'engagement qu'est l'engagement autonome, c'est-à-dire cette action du sujet qui s'engage ou se désengage de façon personnelle dans son développement professionnel. De même, le désengagement n'a été abordé que dans sa forme d'auto-désengagement. L'étude du phénomène hétéronome de désengagement qui peut prendre la forme, par exemple, d'une mise à pied a été exclue. Ainsi, le but est d'étudier le phénomène dans ses diverses variations sur le continuum entre l'engagement (au sens d'auto-engagement) et le désengagement (au sens d'auto-désengagement).

2.1.2 Étymologie du mot engagement

L'étymologie du mot engagement révèle d'abord qu'il est le substantif correspondant au verbe « engager » et donc qu'il désigne l'action indiquée par ce verbe. Pour faire l'étude étymologique du substantif « engagement », il faut faire d'abord celle du verbe « engager ». On découvre alors que ce verbe est formé du préfixe « en » et du mot « gage ». Le préfixe « en » est utilisé dans le même sens que le préfixe « in » au sens latin de « dans » et non pas au sens privatif qu'il peut avoir en français (et non en latin), comme dans « inculte ». L'engagement est donc l'action qui consiste à introduire un gage ou, en d'autres mots, à mettre quelque chose en gage (Rey, 1998).

C'est au XI^{ème} siècle qu'apparaissent les premières traces d'un usage « technique » du mot engagement. Il acquiert alors un sens juridique et désigne la somme d'argent ou de biens matériels remis en arrhes pour garantir la réalisation d'un contrat ou la fidélité à une entente (Dubois et al., 2001; Kemp, 1973; Paturet, 1995). Ces arrhes sont alors mises en gage de telle sorte qu'elles sont perdues si les actions

prévues au contrat ne se réalisent pas. C'est Montaigne qui introduit l'usage courant du mot (Kemp, 1973; Rey, 1998) dans le sens plus métaphorique d'entrer dans une situation en s'y liant par une parole ou un investissement de soi (de son honneur, de son affectivité, etc.). Ainsi, l'engagement devient une forme de pari ou de « gageure » que l'on fait en se misant soi-même (Kemp, 1973; Paturet, 1995). Ce qui est mis en gage alors risque d'être perdu si la situation à laquelle est lié ce gage n'existe plus.

À la lumière de l'étymologie du mot engagement, *s'engager* signifie risquer de gagner ou de perdre de soi-même. Pour cette recherche, comme c'est expliqué plus en détail un peu plus loin, c'est l'expérience du risque calculé qui est constitutive de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel.

2.1.3 L'engagement perçu sous l'angle de l'action

Selon les différentes perspectives des auteurs, il ressort que l'engagement soit défini comme une action ou comme un état ou encore comme une décision. Ces différentes distinctions sont présentées ici pour mieux mettre en lumière le fait que l'objet de cette recherche est l'action de s'engager.

Dans les écrits recensés, le concept d'engagement désigne d'abord une action, mais il a aussi servi, dès le début de son usage, à désigner un état (Rey, 1998). Ainsi, Kemp (1973) distingue l'acte d'engagement et le fait d'être engagé. Becker (1961) reprend cette distinction en soulignant que l'engagement comme état est le résultat ou la conséquence de l'action d'engagement.

Cette distinction correspond à la distinction que fait Johnson (1973) entre ce qu'il appelle l'engagement comportemental (action) et l'engagement personnel (état). Pour cet auteur, une personne « s'engage » lorsqu'elle agit dans le sens de la continuité d'une situation et une personne « est » engagée lorsqu'elle est dédiée à la continuité de la situation. Pour exprimer la même idée, Johnson (1973) propose un autre couple conceptuel. D'une part, il parle d'un engagement réactif pour désigner les actions qui

sont dans la ligne de la continuité d'une situation jugée satisfaisante et, d'autre part, il parle d'un engagement moral pour désigner l'état d'engagement.

Parmi les recherches portant sur l'engagement, plusieurs sont centrées sur l'engagement comme état, notamment celles qui portent sur le lien entre l'engagement et l'identité (Lacey, 1977; Marcia, 1993; Nias, 1981; Strauss, 1992). Dans cette perspective, l'engagement constitue un lien entre l'individu et ce dans quoi il est engagé. Ce lien devient une dimension de son identité, c'est-à-dire que l'état d'engagement devient une caractéristique de l'individu lui-même.

Cette distinction entre l'engagement-action et l'engagement-état permet de voir que l'individu peut « être » engagé sans s'être engagé lui-même ou sans l'avoir fait consciemment et volontairement (Becker, 1964; Lawler & Yoon, 1993; Leik et al., 1999; Strauss, 1992). En d'autres mots, l'état d'engagement peut être la conséquence d'un engagement hétéronome.

Pour Becker, l'investissement comme action n'est pas nécessairement conscient et donc pas nécessairement le fruit d'une décision. Il parle alors d'un engagement par défaut (Becker, 1961, 1964), mais il précise que cet engagement par défaut doit, un jour ou l'autre, émerger à la conscience pour constituer un véritable engagement ou, en d'autres mots, pour aboutir à un état d'engagement. Dans le même sens, Kemp dit : « nous ne sommes véritablement engagés que dans la mesure où nous sommes conscients de la situation » (Kemp, 1973, p. 29).

Pour les besoins de cette recherche, la distinction fondamentale entre l'engagement-action et l'engagement-état a été considérée, mais dans le but d'étudier essentiellement l'engagement-action; l'engagement-état n'est abordé qu'en regard de la dynamique de l'engagement-action. De plus, il ne sera pas question de l'engagement par défaut puisqu'il s'agit d'une forme d'engagement hétéronome. En d'autres mots, l'état d'engagement n'est abordé que dans la mesure où la prise de conscience d'un engagement par défaut permet à une personne de passer à l'action

(d'engagement ou de désengagement). En effet, la prise de conscience de son engagement par la personne l'amène à transformer cet engagement par défaut en engagement ou en désengagement pleinement autonomes. L'état d'engagement est donc examiné uniquement dans la perspective où cet état conscient constitue un antécédent de l'action d'engagement ou de désengagement. À partir de ces précisions et de ces distinctions, il est déjà possible d'anticiper que la recherche appréhende l'engagement comme un processus; il en sera de nouveau question plus loin.

Certains auteurs identifient l'engagement à une décision qui affecte directement les comportements subséquents dans la ligne de la continuité de la situation aussi longtemps que cette décision demeure (Bourgeois, 1998; Brehm & Cohen, 1962; Festinger, 1964; Secord & Backman, 1964). Dans une perspective semblable, certains auteurs identifient l'engagement à la volonté de continuer dans une ligne d'action (Irving et al., 1997; Kiesler & Sakumura, 1966 ; Ritzer & Trice, 1969). Ces auteurs mettent en lumière le caractère décisionnel et conscient de l'engagement autonome⁵.

Par contre, pour fin de clarification nécessaire à l'identification de l'objet de cette recherche, précisons que l'engagement comme action n'est pas considéré comme la décision (ou l'intention) de s'engager. Bien que toute action soit fondée sur une intention (consciente ou non), il ne faut pas confondre les deux, c'est-à-dire l'action et la décision d'agir. Les concepts d'engagement et de désengagement sont donc réservés dans cette thèse aux actions de s'engager et de se désengager et ne sont pas utilisés pour désigner la décision ou l'intention qui leur sont antécédentes. Si on utilisait le concept d'engagement pour désigner l'intention de s'engager, il faudrait alors parler de l'engagement à s'engager ou de l'engagement à l'engagement; ce qui serait trop confus conceptuellement. Ainsi, la perspective de cette recherche est, sur ce point, la même que celle de Gerard (1968) qui critique l'équation faite par Kiesler

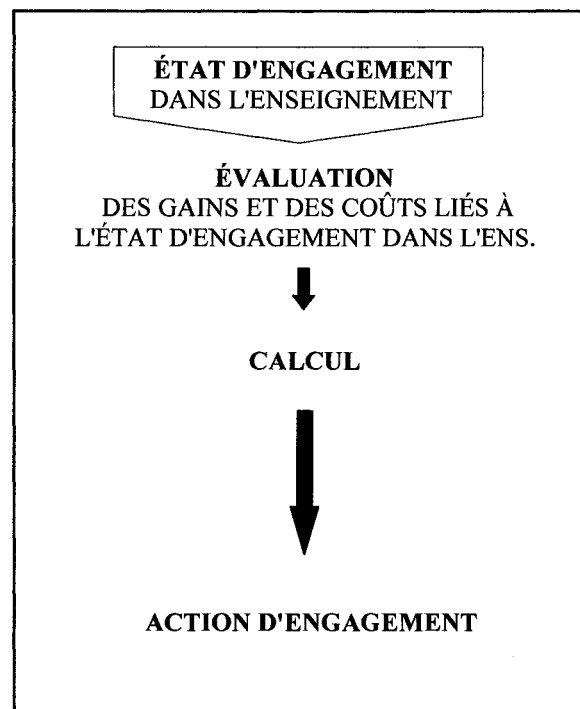
⁵ Cette décision peut être plus ou moins formalisée, par exemple en prenant la forme d'une promesse publique ou en demeurant vaguement énoncée dans le for interne.

& Sakumura (1966) entre l'engagement et la volonté de s'engager et la même que celle des auteurs qui ont tenu à réserver le mot *engagement* pour l'action elle-même en refusant de l'employer pour désigner la décision ou la volonté de s'engager (Becker, 1961, 1964; Brickman, 1987; Salancik, 1977; Staw, 1981).

En somme, l'engagement est appréhendé dans cette recherche comme une action qui est vécue à partir d'un état d'engagement puisque les enseignants sont, par définition, engagés dans la profession enseignante avant de s'engager dans leur développement professionnel. En d'autres mots, c'est de cet état d'engagement en enseignement au primaire ou au secondaire qu'ils partent pour s'engager dans leur développement professionnel.

La figure suivante illustre les éléments du cadre conceptuel que nous avons identifiés jusqu'à maintenant.

Figure 1 : État d'engagement et action d'engagement.



2.1.4 L'engagement perçu sous l'angle de l'investissement de soi

À partir de l'usage littéraire du mot engagement, les philosophes personnalistes français ont adjoint au terme l'idée de risque ou de possibilité d'un gain ou d'une perte (Marcel, 1935a; Nédoncelle, 1953). Pour Blondel (1950), l'engagement fait partie de la condition humaine; selon lui, sans investissement, il n'y a pas de possibilité de gain. En conséquence, ne pas s'engager, c'est tout perdre. Ce n'est pas un hasard si le mot « gageure » est de la même famille que le mot engagement. Comme nous l'avons vu plus haut, l'engagement constitue une forme de pari lié à la continuité d'une situation; il implique donc une certaine évaluation du risque inhérent à l'investissement.

Dans une perspective semblable, Becker (1960 ; 1964) a proposé une définition de l'engagement qui renvoie au terme investissement. Pour lui, l'action d'engagement consiste à miser un gage⁶ (qui a de la valeur pour la personne) en le liant à la continuité d'une situation de telle sorte que ce gage sera perdu si cette situation n'existe plus; l'engagement est donc un investissement risqué.

L'exemple le plus simple, donné par Becker, est celui d'un plan de pension qui est lié à un emploi et qui est perdu si l'employé change d'emploi, c'est-à-dire lorsqu'il y a discontinuité de la situation. Becker donne des exemples moins triviaux comme la confiance dont l'individu est l'objet et qu'il pourrait perdre s'il ne persistait pas dans la situation à laquelle est lié son gage. Il y a aussi plusieurs autres bénéfices en jeu comme les relations humaines perçues comme enrichissantes, la sécurité d'emploi, la sécurité affective, l'aisance acquise dans l'exercice de sa profession dans son milieu de travail, etc.

À la lumière de ces clarifications, l'engagement dans son développement professionnel est considéré comme une action qui consiste à s'investir soi-même dans la continuité de ce développement. Ainsi, s'engager, c'est s'investir de telle sorte que

⁶ Il emploie métaphoriquement l'expression « side-bet ».

ce qui a été mis en gage de soi sera perdu, au moins en partie, s'il y a non-continuité de la situation. En cohérence avec cette définition de l'engagement, le désengagement est défini comme un désinvestissement de soi de telle sorte que la discontinuité de la situation ne constituera pas de perte personnelle significative.

L'engagement dans une situation implique donc un certain renoncement à ce qui peut constituer une discontinuité de cette situation, par exemple, tout simplement le non-engagement (Bourgeois, 1998; Brehm & Cohen, 1962; Leik et al., 1999). Ce renoncement constitue une forme d'investissement parce qu'il est considéré comme un coût associé à l'engagement (Leik et al., 1999). C'est dans ce sens que Strauss (1992) parle de « sacrifices » inhérents à tout engagement. Ces « sacrifices » sont vécus comme une forme d'investissement.

Dans cette recherche, ces éléments de renoncements et de sacrifices qui peuvent être impliqués dans les enjeux de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel sont examinés. Est également explorée la façon dont les enseignants se situent par rapport aux possibilités qui s'offrent à eux comme « concurrence » à leur engagement.

Il est à noter que, si l'engagement-investissement est lié à la persistance de la situation, l'inverse n'est pas nécessairement vrai. En effet, selon la logique de la théorie beckerienne, l'individu peut continuer une action sans y être engagé. Pour Becker, une personne peut, par exemple, être employée pour effectuer tel travail depuis de nombreuses années sans y être vraiment engagée si elle n'a investi aucune mise qui ne soit liée à la continuité de cet emploi ou, en d'autres mots, si, selon ses perceptions, elle ne perdait rien à changer d'emploi ou à laisser son emploi. Dans la cohérence avec les objectifs de cette étude, cette forme de désengagement sera appréhendée d'abord comme un désengagement plutôt qu'une absence d'engagement puisqu'on ne peut pas dire que des enseignants qui se sont investis dans quatre années de formation universitaire ne s'y sont pas engagés; ils sont en processus, même s'ils y sont plus ou moins. En ce sens, l'engagement des enseignants dans leur

développement professionnel est perçu comme se faisant toujours à partir d'un engagement initial dans la profession, tel que nous l'avons vu plus haut.

2.1.5 Investissement, évaluation et calcul

Nous avons déjà parlé de l'engagement autonome en termes de forme d'investissement de soi. Ce terme *investissement* est clarifié ici par une définition des termes *évaluation* et *calcul* qui lui sont associés.

La force du lien qui relie un investissement à la continuité d'une situation repose sur la perception des coûts impliqués par la discontinuité ou le changement de cette situation (Gerard, 1965). Ces coûts sont ceux de la perte des avantages associés à la persistance de la situation (Gerard, 1968). Cette vision de l'engagement rejoint la définition beckerienne de l'engagement comme investissement. En effet, selon Becker (1961, 1964), l'action d'investissement dans la continuité d'une situation implique un calcul basé sur la perception des coûts et des gains reliés à la continuité ou à la discontinuité de la situation. Pour donner un exemple de ce type de calcul, Demailly (1994) souligne que les travailleurs ne s'engagent dans des transformations professionnelles et dans des activités de développement de leurs compétences que s'ils perçoivent que les coûts de leur engagement ne sont pas excessifs (p. 85). Pour sa part, Stebbins (1970) parle de pénalités au lieu de coûts. Le calcul s'applique alors aux récompenses et aux pénalités, mais c'est essentiellement la même sémantique qui se trouve sous des termes différents.

Certains auteurs, dont Adams (1999), Blau (1988), Lawler & Yoon (1996) et Levinger (1999), font le lien entre la définition beckerienne de l'engagement comme calcul d'investissement et la théorie des échanges sociaux. Selon cette théorie, les acteurs sociaux, comme les consommateurs dans une économie de marché, cherchent à maximiser la rentabilité de leurs investissements en minimisant les coûts et en maximisant les profits. De même, pour d'autres auteurs, (Farrell & Rusbult, 1981;

Jaros et al., 1993; O'Reilly & Chatman, 1986; Penley & Gould, 1988) la définition beckerienne est cohérente avec la théorie des échanges sociaux selon laquelle, par exemple, l'engagement d'un employé est déterminé par la perception qu'a cet employé des récompenses que lui donne son employeur et auxquelles il devrait renoncer s'il quittait son emploi. Dans cette perspective, les investissements réalisés en efforts pour améliorer ses compétences, en temps consacré à l'entreprise, en liens affectifs avec les collègues, etc., sont réalisés dans l'attente qu'ils « rapporteront » d'une façon ou de l'autre et ce sur différents plans. À l'inverse, dans la mesure où l'employé perçoit qu'il a profité des avantages que lui procure son lien d'emploi, il investira davantage dans cet emploi.

Dans un vocabulaire différent, Levinger (1991) parle de l'évaluation des forces d'attraction (les « driving forces » de Lewin, 1948) et des forces contraignantes (les « restraining forces » de Lewin, 1948) au lieu de parler de coûts et de bénéfices. Encore une fois, l'engagement est relatif à la valeur attribuée à ces forces par les acteurs qui vivent la situation et qui s'y engagent ou non.

Dans le cadre de cette étude qui vise à investiguer les manifestations du phénomène d'engagement, il devient nécessaire de comprendre les délibérations auxquelles s'adonnent les acteurs en rapport avec leurs engagements. Évidemment, cette attention aux délibérations associées à l'engagement ne s'applique qu'aux situations d'engagement conscient puisque les délibérations impliquent une opération cognitive par laquelle la personne lie elle-même un gage à la continuité de la situation après avoir estimé que ce gage va lui rapporter un profit (Becker, 1961).

La compréhension de la notion de calcul comme base de l'investissement est partagée par Hrebiniak & Alutto (1972) dans le domaine des sciences du travail et par des psychologues comme Rusbult & Buunk (1993). Certains auteurs désignent cet engagement par l'expression « engagement calculé » (Mathieu & Zajac, 1990) et le définissent comme un calcul des résultats des investissements consentis et des transactions opérées, par exemple, avec l'employeur. En somme, c'est un calcul du

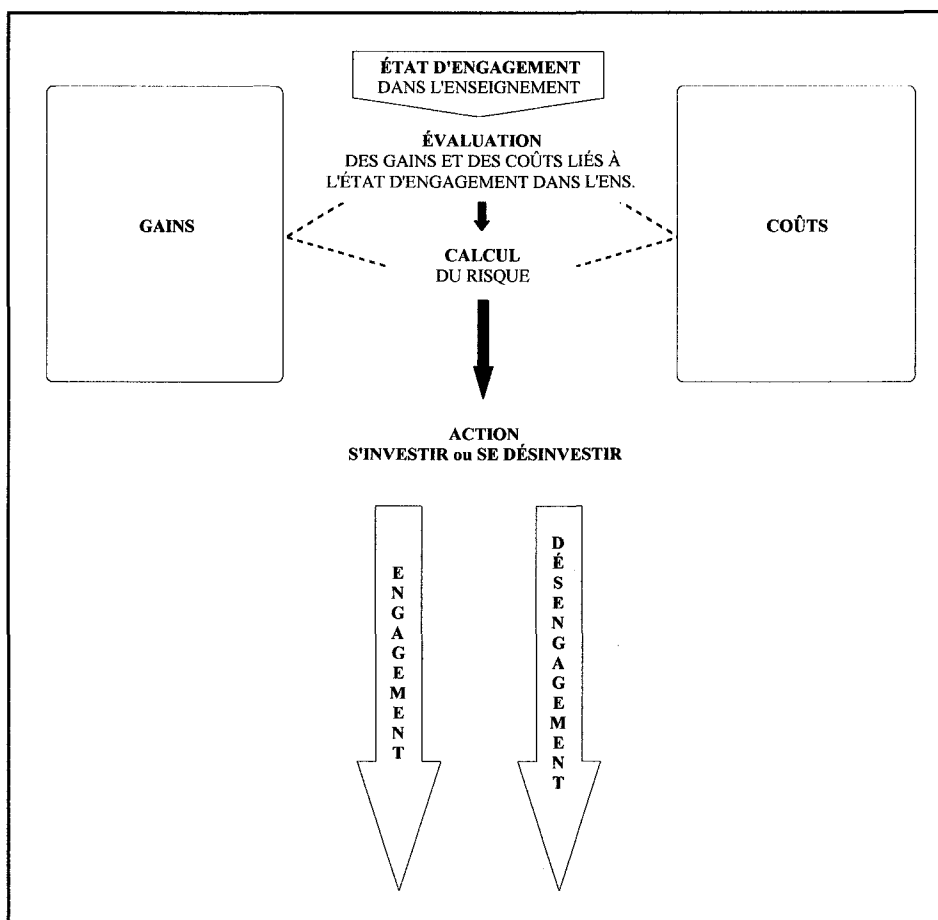
rapport entre les investissements (coûts) et les avantages encourus (profits) par la continuité de la situation. Comme le souligne Bourgeois (1998), il y a normalement engagement lorsque les profits escomptés sont évalués comme supérieurs aux coûts, sinon la personne entre dans le processus de désengagement.

En examinant l'engagement et le désengagement tels qu'ils sont vécus par les enseignants, ce sont les « évaluations » et les « significations » de leur engagement qui sont explorées. L'objet d'étude est donc directement lié aux éléments « symboliques »⁷ qui entrent dans les délibérations des enseignants lorsqu'ils s'investissent eux-mêmes (ou se désinvestissent).

La figure 2 (page suivante) illustre les éléments du cadre conceptuel que nous avons identifiés jusqu'à maintenant.

⁷ Dans le sens de l'interactionnisme symbolique qui sera présenté plus loin.

Figure 2 : Investissement, évaluation et calcul



À partir de cette définition de l'engagement, les chercheurs ont distingué différents plans sur lesquels peut être situé cet engagement. Cette typologie des plans est utile pour situer la valeur accordée aux divers éléments de coûts et de gains encourus par l'investissement. Meyer & Allen (1984) ont d'abord proposé de considérer deux plans soient le plan affectif et le plan économique. Ils les ont distingués en précisant que le plan affectif est celui du « désir » attaché à l'engagement et que le plan économique est celui du « besoin » attaché à l'engagement. À partir de 1989, ces auteurs ont ajouté un troisième plan – le plan éthique – et ont expliqué que celui-ci désigne l'obligation attachée à l'investissement

(Allen & Meyer, 1990; 1993; 1996; 2000; Meyer & Allen, 1991; 1997). Ces auteurs regroupent les trois plans en les associant à trois verbes : « want », « need » (ou « have to ») et « ought ». Pour sa part, Randall (1990) remplace le troisième verbe (« ought ») par « should ».

Après avoir distingué l'engagement personnel de l'engagement moral, Johnson (1991, 1999) en vient à distinguer un troisième aspect de l'engagement et parle lui aussi – et d'une manière assez similaire – de trois plans : l'engagement personnel (désir, souhait), l'engagement structurel (être contraint de) et l'engagement moral. Il est suivi par Adams (1999), Rusbult (1991) et Stanley & Markman (1992).

De leur côté, O'Reilly & Chatman (1986) parlent de trois formes d'engagement et leur triptyque est semblable à celui de Meyer & Allen. Premièrement, ils parlent de l'engagement d'identification et le décrivent en terme d'attachement affectif aux autres personnes impliquées dans la situation et aux finalités de l'organisation. Deuxièmement, pour eux, l'engagement est accommodant parce qu'il est consenti en vue des bénéfices qu'il rapporte. Troisièmement, ils parlent de l'engagement en référant à l'intériorisation des valeurs et des croyances socioculturelles ambiantes.

Kanter (1968, 1972) distingue, elle aussi, trois dimensions de l'engagement : l'engagement affectif, l'engagement instrumental qui se réfère à la valeur accordée aux bénéfices matériels (en biens et en services) et l'engagement moral.

En somme, les chercheurs préoccupés par l'engagement proposent majoritairement un modèle comprenant trois plans et se réfèrent très souvent au modèle de Meyer & Allen. D'ailleurs ceux-ci présentent leur modèle comme étant une synthèse des recherches antérieures dans leur domaine.

La présentation de ce modèle se poursuit afin d'apporter des précisions sur chacun des trois plans, à savoir le plan affectif, le plan économique et le plan éthique. Encore une fois, les précisions trouvées dans les écrits scientifiques servent à mieux identifier l'objet de la recherche car elles permettent de mettre en lumière des aspects

du phénomène à l'étude et, notamment, les liens entre les différents plans et la valeur accordée aux différents éléments impliqués dans l'évaluation et le calcul sous-jacent à l'engagement.

2.1.5.1 Valeur accordée sur le plan affectif

Jusqu'à maintenant, nous avons vu que s'engager consiste à s'investir soi-même (Mandevielle, 2001) et que s'investir implique qu'on a calculé que l'investissement de soi dans la continuité de telle situation apportera plus d'avantages que d'inconvénients. Sur le plan affectif, s'investir soi-même signifie qu'on s'attache à la situation (Ko et al., 1997). Certains auteurs parlent de cet attachement en termes d'appartenance et en termes d'identification à la situation dans laquelle la personne s'investit (Allen & Meyer, 2000; Hackett et al. 1994; Ko et al., 1997). D'après Allen & Meyer (2000), le plan affectif renvoie au désir et à la satisfaction du désir. Les tenants de la psychologie behavioriste et néo-behavioriste diront que la valeur accordée aux gains amplifiera à mesure que l'investissement apportera de la satisfaction ou du plaisir à la personne qui s'engage. En d'autres mots, plus la personne perçoit que son investissement lui rapporte du plaisir, plus elle lui accordera de la valeur (Ko et al., 1997). Dans le même sens, Allen & Meyer (1990), Johnson (1995) et Lawler & Yoon (1993) affirment que la continuité de la situation à laquelle la personne s'attache et s'identifie devient, dans la même mesure, attrayante pour elle. Pour leur part, Jaros et al. (1993) soulignent que cet attachement sur le plan affectif se manifeste dans des sentiments tels que l'affection, la chaleur, le bonheur, le plaisir.

2.1.5.2 Valeur accordée sur le plan économique

Notons que l'adjectif « économique » est pris dans son sens le plus large; il comprend tous les éléments « matériels » comme le temps investi, l'énergie consentie, les conditions de travail, l'argent (en revenus et en déboursés), les efforts, etc. (Allen

& Meyer, 1990; Ko et al., 1997). De son côté, Johnson parle d'investissement de « ressources » (1995). Le calcul qui précède l'engagement peut être fondé aussi sur ces éléments matériels (Allen & Meyer, 2000; Hackett et al., 1994; Stevens et al., 1978). À cet égard, Lacey (1977) et Nias (1981) donnent l'exemple de l'investissement dans le développement des compétences qui peut être fait parce que la personne anticipe le profit de l'avancement dans la carrière.

2.1.5.3 Valeur accordée sur le plan éthique

Pour signifier la valeur accordée sur le plan éthique, Meyer & Allen (1987, 1997) parlent d'un engagement normatif. Ils disent s'inspirer de Wiener (1982) pour inclure ce plan éthique dans le modèle d'engagement qu'ils proposent. Depuis longtemps, les philosophes ont souligné l'aspect éthique de l'engagement (Kemp, 1973). Par exemple, Gabriel Marcel (1935b) présente l'engagement dans la perspective d'une valeur accordée à des principes moraux dits supérieurs aux simples sentiments. D'autres auteurs ont abordé cet aspect éthique de l'engagement avant même que Meyer & Allen l'incluent dans leur modèle (Ferris & Aranya, 1983; Penley & Gould, 1988) et plusieurs autres les ont suivis (entre autres : Jaros et al., 1993; Mayer & Schoorman, 1992; Randall et al., 1990).

Pour sa part, Strauss (1992) parle d'un engagement finalisé par une valeur éthique. Il s'agit d'un engagement dans ce qui est considéré comme « juste et bien », par exemple, une « cause » comme la santé, l'éducation ou la solidarité sociale. Dans la même perspective, Adams (1999) inclut dans les finalités les idéaux religieux, socio-politiques et moraux. La personne qui accorde de la valeur sur le plan éthique à des éléments de la situation pourra, par exemple, accepter d'investir beaucoup dans la mesure où elle perçoit que ces investissements constituent la réalisation d'un idéal ou l'actualisation de normes ou de valeurs religieuses et morales jugées prioritaires. À

l'inverse, si elle évalue qu'elle ne peut pas vivre ses idéaux, elle peut considérer cette impossibilité comme un coût trop élevé et en venir à se désinvestir.

À cet égard, Adams (1999) précise que, lorsque la valeur accordée se situe sur le plan éthique, il peut y avoir des situations où les profits sur le plan affectif et sur le plan économique sont plus faibles, mais où la personne continue d'investir parce qu'elle accorde une grande valeur aux profits qu'elle perçoit sur le plan éthique. Dans la même ligne de pensée, en raison de la valeur accordée sur le plan éthique, il arrive qu'une personne accepte des coûts élevés sur le plan affectif et économique parce qu'elle calcule que la valeur de ces coûts est moins élevée que la valeur accordée à la perte que serait la transgression d'une norme morale, sociale, culturelle ou religieuse (Marsh & Mannari, 1977)⁸.

Par ailleurs, Hackett et al. (1994), à la suite de Meyer & Allen (1987) parlent du plan éthique en termes de normes et d'obligation. La personne investit dans la continuité d'une situation parce qu'elle se perçoit comme étant dans une obligation morale de continuer à vivre cette situation, par exemple parce qu'elle s'est liée par une promesse ou parce qu'elle perçoit qu'elle doit (au sens de dette) réaliser ces investissements au regard des investissements qui ont été réalisés par d'autres personnes impliquées dans la dite situation (Gaertner & Nollen, 1989). À ce propos, Scholl (1981) parle de la norme de la réciprocité que la personne a intériorisée, ce qui l'amène à accorder une grande valeur à sa loyauté lorsqu'elle considère devoir répondre positivement (dette morale) à ce qu'elle perçoit comme étant des investissements d'autrui. Pour leur part, Rousseau & Wade-Benzoni (1995), parlent de l'obligation en termes de contrat tacite et ce, dans la perspective de la théorie des échanges sociaux (voir aussi Dolan & Garcia, 1999). Ainsi, la personne qui accorde

⁸ Levinger (1999) note qu'aujourd'hui les gens vont généralement accorder plus de valeur à des éléments comme le désir, l'attraction, l'attachement émotif qu'à des éléments comme le devoir, la responsabilité, l'obligation morale. Il donne l'exemple suivant : « couples, who do marry, may deliberately alter the traditional marriage vow of staying together "as long as we both shall live" to the alternative vow of remaining together "as long as we both shall love. » (p. 38)

une grande valeur à l'accomplissement de son devoir moral considérera le fait de se soustraire à sa loyauté comme étant un coût trop élevé (Irving et al., 1997). Dans certains cas, les options éthiques de la personne l'amènent à considérer certains de ces engagements comme étant des engagements à vie, et ceci, tant dans des situations familiales ou religieuses que dans des situations professionnelles (Marsh & Mannari, 1977).

Il faut terminer cette partie portant sur la notion de calcul par une remarque importante. Tout cet effort de clarification sur « l'engagement calculé » pourrait donner l'impression que la portée sémantique de cette expression implique une vision de l'être humain comme étant fondamentalement un être motivé par le mercantilisme. La plupart des auteurs auxquels nous faisons référence ne soutiennent pas cette vision de l'être humain. Par exemple, Farley (1990) et Strauss (1992) expliquent qu'un engagement peut être « inconditionnel », « absolu » et « total » c'est-à-dire sans attente de bénéfices autres que la réalisation d'un idéal de générosité ou de gratuité. Cette réalisation est considérée comme un bénéfice dans la perspective de l'engagement calculé, sans que cela annule la possibilité d'un engagement altruiste. En d'autres termes, ce n'est pas parce que quelqu'un évalue les coûts et les bénéfices liés à son engagement que cet engagement ne peut pas être gratuit et ce n'est pas parce que quelqu'un accorde une valeur importante – voire primordiale – à la gratuité qu'il ne calcule pas jusqu'à quel point son engagement lui permet de vivre cette gratuité⁹.

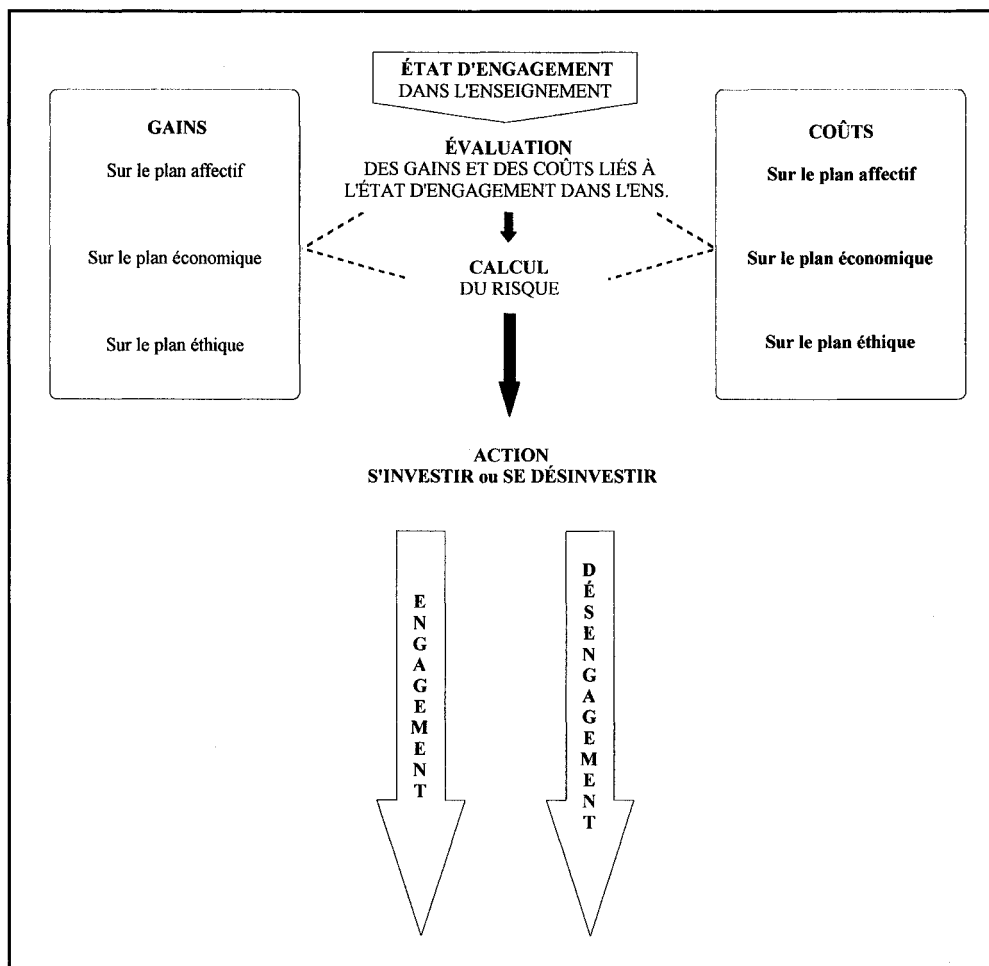
Comme le soulignent Leik et al. (1999), cette conception de l'engagement implique une conception de la personne comme acteur réflexif et délibératif (Meyer & Allen, 1997). Pour cette recherche, cette vision de l'engagement impliquant un « calcul » conduit à explorer les délibérations vécues par les enseignants qui

⁹ On pourrait ici faire le lien avec les recherches de Mauss et de Godbout sur l'expérience du don et constater que cette expérience est vécue généralement dans une perspective d'échange et de réciprocité attendue, mais ce serait un détour d'une pertinence mitigée puisque ces auteurs ne parlent pas de l'engagement.

s'engagent dans leur développement professionnel.

La figure suivante illustre les éléments du cadre conceptuel que nous avons identifiés jusqu'à maintenant.

Figure 3 : Calcul sur différents plans



2.1.6 L'engagement sous l'angle d'un processus

Kemp (1973) fait remarquer que « le substantif *engagement* se construit avec différentes prépositions : on s'engage à faire quelque chose (on le décide, on le promet); on s'engage *dans* quelque chose (on s'embarque dans une affaire, une

direction, etc.); on s'engage *pour* une personne ou une cause (on lutte pour eux); enfin, on s'engage *sur* quelque chose (on se met à discuter un sujet) » (p. 17). Dans le cas qui nous concerne, il s'agit évidemment de s'engager « dans » son développement professionnel, donc dans une direction, dans une orientation ou dans un processus.

Cette dernière section de la partie sur l'engagement comme objet de recherche présente l'engagement comme un processus psycho-social. Pour cette clarification, il y aura tout d'abord référence aux écrits sur l'engagement qui l'abordent sous cet angle – l'angle de l'engagement *dans*. Ensuite, il y aura emprunt de la définition du concept de processus proposée par l'interactionnisme symbolique. Ainsi, sera clarifié avec plus de concision un aspect central de l'objet de cette recherche : les « processus » d'engagement et de désengagement.

2.1.6.1 L'engagement en tant que ligne d'action

Optant pour la perspective de l'interactionnisme symbolique, Becker (1961, 1964) définit l'engagement davantage comme une ligne d'action que comme une action isolée. Évidemment, cette ligne d'action débute par une première action (il y a un premier investissement ou une première mise en gage), mais une mise isolée ne constitue pas un véritable engagement. Pour illustrer cette définition de l'engagement comme processus, on peut utiliser la métaphore de l'engagement dans une voie de sortie d'une autoroute; c'est un processus constitué d'une suite d'actions ou d'avancées dont chacune peut paraître peu « engageante ». Ainsi, l'engagement ne se fait pas qu'au point de départ; on peut s'engager de plus en plus et ce peut être par une série d'actions anodines sans qu'aucune d'entre elles ne soit vraiment cruciale. Dans ce cas, c'est l'ensemble des petits investissements qui constitue un engagement important. Becker compare ce processus à la construction d'un mur de briques au cours de laquelle chaque brique ajoutée n'a pas de grande importance, mais au terme de la construction le mur est devenu infranchissable. Il donne aussi l'exemple d'un

montant d'argent qui peut être jugé anodin (dont la perte serait insignifiante) et qui est retiré du salaire hebdomadaire d'un employé pour être ajouté à un fonds de pension; après plusieurs années, la somme de ces petits montants peut être perçue de telle sorte qu'il devient presque impossible de quitter son emploi si cet abandon implique la perte de cette somme. C'est ce qui explique la possibilité d'un engagement par défaut, c'est-à-dire un engagement dont la prise de conscience pourrait ne se faire qu'après plusieurs années (Becker, 1961, 1964). Becker précise que cette prise de conscience arrive principalement lorsque des événements ou des crises font entrevoir la possibilité de la perte liée à la non-continuité de la situation.

Pour leur part, Brickman et al. (1987) définissent l'engagement comme un phénomène dynamique qui évolue constamment. Eux aussi parlent d'une évolution qui peut se faire par une suite de petites étapes dont chacune peut sembler anodine ou « non-engageante ». Ces petits investissements peuvent ne pas être perçus comme des investissements, mais à un certain moment, la somme des investissements et la somme des bénéfices qu'ils rapportent font l'objet d'une prise de conscience et la personne s'aperçoit qu'elle est engagée. Alors, cet état d'engagement devient normalement le tremplin pour une action d'engagement, c'est-à-dire pour de nouveaux investissements, cette fois-ci conscients. Ces auteurs précisent que la plupart des engagements commencent de façon inconsciente et ne deviennent des engagements qu'après un certain temps et surtout après une prise de conscience de l'investissement qui s'est installé progressivement sans que la personne impliquée en soit vraiment consciente.

Selon Gerard (1965; 1968), l'engagement possède une dynamique interne de développement ; plus on est engagé, plus on est porté à s'engager davantage. On comprend ici qu'une personne investit dans une situation parce qu'elle calcule qu'elle en retire plus de bénéfices que ce qu'il lui en coûte; elle sera donc portée à continuer à investir et même à investir davantage (Becker, 1961, 1964). Lortie (1975) explique que l'action d'investissement fait que l'individu se retrouve dans l'état

d'investissement; il est engagé. Cet état d'engagement devient une disposition à la continuité de la situation et du même coup, devient une disposition à un plus grand engagement dans la situation. L'engagement étant dynamique, il ne peut rester statique; il se développe ou s'atrophie. Les gestes d'engagement entraînent d'autres actes d'engagement (Brickman et al., 1987). De même, les gestes de désengagement entraînent d'autres gestes de désengagement. Ceci signifie aussi que l'engagement n'est pas une affaire de tout ou rien. C'est un processus qui avance ou recule, qui augmente ou diminue (Kiesler, 1971; Leik et al., 1999); ce qui, par ailleurs, n'exclue pas les possibilités de rupture.

2.1.6.2 La contribution de l'interactionnisme symbolique

La présentation de l'engagement comme étant un processus appelle le recours à la clarification que peut nous fournir l'interactionnisme symbolique notamment parce que, dans cette école de pensée, tous les phénomènes sociaux sont appréhendés comme des processus. En effet,

les interactionnistes postulent que le fait social n'est pas un donné, mais un processus, qui se construit dans le cadre de situations concrètes. [...] C'est dans la dynamique des échanges entre les personnes (les interactions), et à travers le sens que donnent les individus à leur action (d'où le qualificatif de symbolique), que l'on peut saisir l'essence du jeu social. (Cabin, 2000, p. 99-100)

Ce résumé très succinct de la pensée interactionniste permet de constater que, le concept de processus est lié aux concepts d'interaction et de symbolisme. Pour expliquer clairement ce que nous entendons par « processus » lorsque nous définissons par ce terme l'objet de cette recherche, nous avons recours à la définition que fournit l'interactionnisme symbolique à propos des trois concepts suivants : processus, interaction et symbolisme.

L'interactionnisme symbolique est une approche sociologique issue de l'École de Chicago. Son nom provient de Herbert Blumer (Blumer, 1938). Plusieurs chercheurs se sont identifiés à ce courant en l'adaptant pour leurs recherches. Blumer a publié une synthèse de sa pensée sur l'interactionnisme symbolique en 1969. Un autre sociologue de l'École de Chicago – Anselm Strauss – a publié deux ouvrages dont l'objectif principal consistait à préciser ce qu'est l'interactionnisme symbolique (Strauss, 1992 ; 1993). Dans ces ouvrages, ces deux auteurs proposent une synthèse sur l'interactionnisme symbolique en intégrant les apports de leurs maîtres à penser de la première moitié du 20^e siècle, notamment John Dewey, George-Herbert Mead, William I. Thomas, Robert E. Park et William James. Les autres chercheurs associés à cette école de pensée forment un réseau dont il est difficile d'explicitier toutes les relations et les influences (Baszanger, 1992). Blumer, tout en reconnaissant les divergences de pensée, plaide pour l'existence d'un noyau commun autour duquel gravitent les différents penseurs formés à l'école de Chicago. Cet auteur présente ce noyau commun (1969), explicite les éléments fondamentaux de la perspective interactionniste et en dégage les principales conséquences épistémologiques et méthodologiques. Quant à Strauss, il adhère aux fondements de la pensée blumerienne et propose quelques développements originaux.

La synthèse des exposés sur les trois concepts principaux de l'interactionnisme symbolique (processus, interaction et symbolisme) a donc été faite à partir principalement du contenu de l'ouvrage de Blumer (1969) sur l'interactionnisme symbolique et du contenu des deux ouvrages de Strauss (1992 et 1993) sur les fondements épistémologiques et les perspectives théoriques de l'interactionnisme symbolique¹⁰.

Tout d'abord, il faut préciser que, dans la perspective de l'interactionnisme

¹⁰ Dans les paragraphes qui suivent, les références à ces trois ouvrages ne sont indiquées que lorsque l'idée exprimée provient spécifiquement de l'un d'entre eux. Lorsque nous avons recours à d'autres ouvrages sur l'interactionnisme symbolique, la référence est alors indiquée.

symbolique, les trois concepts de processus, d'interaction et de symbolisme se définissent les uns en regard des autres; il sont liés, en quelque sorte, par le centre de leurs définitions respectives. En d'autres mots, il est impossible d'en expliquer un sans faire référence aux deux autres. Néanmoins, ils sont présentés l'un après l'autre – tout en faisant valoir les relations entre eux – afin que cette distinction apporte plus de clarté à l'explication du concept de processus.

En appréhendant les phénomènes sociaux comme des processus, les tenants de l'interactionnisme symbolique se centrent sur leur aspect évolutif. Pour Blumer et Strauss, la condition humaine est essentiellement historique; être est devenir, l'existence est trajectoire. Par ailleurs, les trajectoires ne sont pas prédéterminées ou conditionnées radicalement par des facteurs sociaux, économiques, politiques, psychologiques, etc.; elles se forment plutôt au fur et à mesure des interactions. Ces interactions sont elles-mêmes le produit d'un processus d'interprétations symboliques qui, elles-mêmes, ont été suscitées par des interactions antécédentes. En d'autres mots, les humains vivent des interactions, ils interprètent ces interactions et leurs interprétations les amènent à de nouvelles interactions ; ainsi, le processus est continu. Dans cette perspective, l'organisation sociale est toujours perçue comme une structure dynamique et non comme une structure statique.

Dans leur appréhension des processus, les interactionnistes discernent des conditions favorables à l'avancement dans les processus. Selon la logique fondamentale de l'interactionnisme symbolique, ces conditions favorables sont interprétées comme telles par les acteurs et c'est en étudiant le sens – la symbolique – donné aux interactions par les acteurs qu'il est possible de comprendre les conditions favorables à l'avancement dans les processus. En étudiant les processus d'engagement et de désengagement dans cette perspective, cette recherche vise à identifier les conditions favorables à l'avancement dans ces processus. C'est en explorant le sens que les enseignants donnent à ce qu'ils vivent dans leur engagement ou leur désengagement que les conditions seront dégagées.

Pour y parvenir, Blumer et Strauss suggèrent de faire une opération qui « retrace » la dynamique du processus (ou ses trajectoires) un peu comme on retrace la piste d'un animal à partir des traces que ses pas ont laissées sur le sol. Blumer parle aussi de retracer la « carrière » de l'action en cherchant comment celle-ci a pris forme, comment elle s'est développée et ce vers quoi elle se dirige. Au lieu de considérer le processus comme une chaîne de causes et d'effets, l'interactionnisme symbolique le voit plutôt comme une chaîne d'actions antécédentes et conséquentes.

Blumer et Strauss soulignent le fait que l'acteur évalue positivement ou négativement la dynamique qu'il expérimente. Conséquemment, en général, cet acteur aura tendance à mettre en œuvre des stratégies pour assurer la continuité de la dynamique jugée positive et, lorsque l'action entreprise traverse une phase jugée négative, il aura plutôt tendance à recourir à des stratégies de changement. C'est ce que Strauss appelle la gestion des trajectoires ou l'organisation des stratégies. Cette gestion est généralement accompagnée, d'une part, d'un bilan des antécédents, et, d'autre part, d'une projection, d'une anticipation, d'une planification (détaillée ou générale) des trajectoires. Les bilans et les projections sont des interprétations symboliques qui vont orienter les actions dans le sens de la continuité ou de la discontinuité. Il faut donc les explorer lorsqu'on veut étudier un processus dans les différents aspects de sa dynamique.

Pour les interactionnistes, les « circonstances » influencent souvent le cours des interactions et « conditionnent » leur dynamique. Il faut préciser ici que, pour l'interactionnisme symbolique, le terme « condition » n'est pas pris au sens du déterminisme béhavioriste ou structuraliste. En effet, les tenants de l'interactionnisme symbolique refusent le dualisme fondé sur l'opposition entre la vision déterministe (qu'elle soit fonctionnaliste ou structuraliste) et la vision humaniste centrée sur la liberté humaine. Épistémologiquement, cette opposition correspond souvent à l'opposition positivisme-interprétationnisme. Se référant au pragmatisme de Dewey, Strauss propose une vision de l'être humain qui, par les interactions, donne forme à

son environnement autant que son environnement, toujours par les interactions, influence son action, sa manière de vivre, ses valeurs culturelles, etc. À ce propos, il déclare « tout ceci suppose que l'on conçoive les humains comme des êtres qui façonnent leurs mondes dans une certaine mesure malgré les contraintes structurales qu'ils rencontrent inévitablement. » (Strauss, 1992, p. 14). Comme le spécifie Blumer, les interactionnistes refusent le dualisme et préfèrent composer avec la tension entre la liberté et les conditionnements : « The human being is not a mere responding organism, only responding to the play of factors from his world or from himself; he is an acting organism who has to cope with and handle such factors and who, in so doing, has to forge and direct his line of action » (Blumer, 1969, p. 55). C'est en se fondant sur cette vision de l'être humain que les interactionnistes cherchent à comprendre tant les processus organisés stratégiquement par les acteurs que les conditions d'organisation de ces processus.

Dans cette recherche, sous l'inspiration de l'interactionnisme symbolique pour appréhender le phénomène social de l'engagement et du désengagement, sont examinées les conditions des processus, mais toujours dans ce qui est considéré par les acteurs comme étant des conditions et non dans ce qui pourrait être considéré comme des facteurs indépendamment du sens donné aux circonstances par les acteurs. Cette recherche vise donc à comprendre la « direction » du processus, c'est-à-dire les conditions de son évolution, notamment les finalités que lui donnent les acteurs. En effet, dans la perspective de l'interactionnisme symbolique, un processus est toujours finalisé par sa signification, c'est-à-dire qu'il possède une dynamique qui le fait évoluer. En d'autres mots, il a un sens, une direction.

Toujours dans la perspective de l'interactionnisme symbolique, les actions humaines qui composent les processus sont, en général, des réponses à d'autres actions humaines ou, plus précisément, à l'interprétation que l'acteur donne à ces « autres » actions. Ainsi, la « ligne d'action » (ou le processus) est toujours imbriquée dans un processus d'interactions, c'est-à-dire qu'elle est toujours une façon de

répondre¹¹ à des actions ou de participer à un réseau d'actions qui se retrouvent dans l'univers symbolique de chaque acteur.

Dans une telle perspective, les rencontres entre les interactants provoquent de continuels « réalignements » des actions individuelles. Ces réalignements sont appelés « stratégies ». Selon Strauss, l'étude des interactions symboliques passe par l'étude des « stratégies » employées par les acteurs, par exemple, les stratégies de négociation, de persuasion, de manipulation, de séduction, etc.

Pour ce qui est du concept de « symbolisme », il faut dire, tout d'abord, que dans la perspective de l'interactionnisme symbolique, c'est le sens que l'acteur donne à ce qui lui arrive qui le fait agir ou réagir. En d'autres mots, l'être humain fait telle et telle action, pose tel et tel geste, en fonction du sens que cela prend pour lui. De plus, lorsqu'un être humain perçoit telle et telle action d'autrui, il perçoit aussi le sens de cette action, il y trouve un sens et il lui donne un sens, c'est-à-dire qu'il l'interprète. C'est cet échange dans l'interprétation qui constitue l'essentiel des interactions humaines. Aussi, il est possible de dire que les interactions se font sur le plan symbolique et sont fondées sur l'interprétation que les uns font des signes qu'ils perçoivent dans les actions des autres¹². Les termes *sens*, *interprétation* et *symbolique* sont ici synonymes.

Le symbolisme est donc un construit social, car il provient des interactions. Le sens n'est jamais construit en solitaire ou en isolation; il est toujours la rencontre des différents sens donnés par les « interactants », même si ces différents sens sont tous des sens perçus par l'acteur. Non seulement nul n'est une île, mais même l'insulaire solitaire vit en interaction avec les personnes qui habitent sa mémoire, sa pensée, sa

¹¹ Précisons que le concept de « réponse », en interactionnisme symbolique, n'est pas pris au sens behavioriste de réponse à un stimulus.

¹² Évidemment, certaines interactions sont simplement des réflexes et n'ont donc pas réellement de dimension symbolique parce qu'elles ne sont pas fondées sur une interprétation, mais ce ne sont pas ces réactions qui intéressent vraiment les sociologues (Strauss, 1993; Blumer, 1969).

culture et son imagination, ne serait-ce que lui-même. Dans la perspective interactionniste, le *je* peut être aussi un *moi* et, en tant que tel, le *je* peut être un *autre*. Chacun peut donc être un objet pour lui-même, notamment lorsqu'il se voit à travers le regard des autres par l'intégration des objets symboliques des autres dans l'interaction; c'est ce que les interactionnistes appellent le *self*. Le *je* peut donc être en interaction avec lui-même ou avec le *self*. Comme le souligne Blumer,

we can clearly recognize such interaction in ourselves as each of us notes that he is angry with himself, or that he has to spur himself on in his tasks, or that he reminds himself to do this or that, or that he is talking to himself in working out some plan of action. As such instances suggest, self-interaction exists fundamentally as a process of making indications to oneself. (Blumer, 1969, p. 13)

Selon Strauss, tout en interagissant avec les autres, l'acteur interagit avec lui-même :

Une de mes propres réactions peut me faire exploser spontanément. Je peux ressentir vaguement des sentiments suscités par ce que je viens de faire sans savoir clairement ce que je ressens. Je peux même (pour envisager une réaction plus compliquée) enregistrer à quel point mon interprétation du rôle de l'autre dans une situation donnée se révèle correcte, et orienter avec soin ma réponse, tout en me félicitant de mon jugement avisé. Toutes ces réactions vis-à-vis de moi-même et de l'autre font partie du processus interactionnel et il faut se souvenir que tous les participants agissent de la sorte. (Strauss, 1992, p. 61)

Par ailleurs, le processus d'interaction interprétative implique un « jeu de rôles », c'est-à-dire que chacun entre symboliquement dans le rôle de l'autre interagissant, même quand cet autre est lui-même. Il interprète alors le sens que cet autre donne à ses actions et il le fait sur la base des indications que cet interagissant a pu lui donner et sur la base des ressources interprétatives qui lui appartiennent ou qu'il a construites : son passé, ses connaissances, ses valeurs, etc. Toutes ces interprétations sont une

traduction symbolique des interactions et constituent ainsi le sens que les individus et les groupes donnent à leur implication dans les interactions.

Le sens que les événements ont pour les êtres humains est donc le résultat d'un processus d'attribution ou d'interprétation. Certains auteurs parlent alors de réflexivité. Par ce processus, les personnes sont actives et créatives dans leur gestion de ce qui leur arrive et de ce qu'elles font; elles donnent une direction, un « sens » à leurs actions. Ce processus est continu; ce qui signifie que les actions humaines sont imbriquées dans des processus qui sont, à tout moment, sujets aux changements parce que l'interprétation qui les sous-tend est sujette à de nombreux renouvellements.

Il faut rappeler que l'interprétation produit le sens et que ce sens est communiqué par les nombreux objets symboliques (images, mots, etc.) qui servent de « support » (comme on dit d'un texte qu'il est sur support informatique) au sens. Les êtres humains traduisent en objets symboliques presque tout ce qui compose leurs interactions avec ce qui les entoure, que ce soit les réalités matérielles, les personnes, les institutions, les situations, les activités, les idées, les valeurs, etc. Ainsi, l'ensemble des objets symboliques formés par un individu constitue « son monde ». Strauss insiste sur l'importance de ne pas (conceptuellement) réduire ce « monde » à un « monde intérieur ». En effet, parce qu'il provient de l'interaction, ce monde est à la fois intérieur (par l'interprétation) et extérieur (par l'ouverture à l'altérité dans l'interaction).

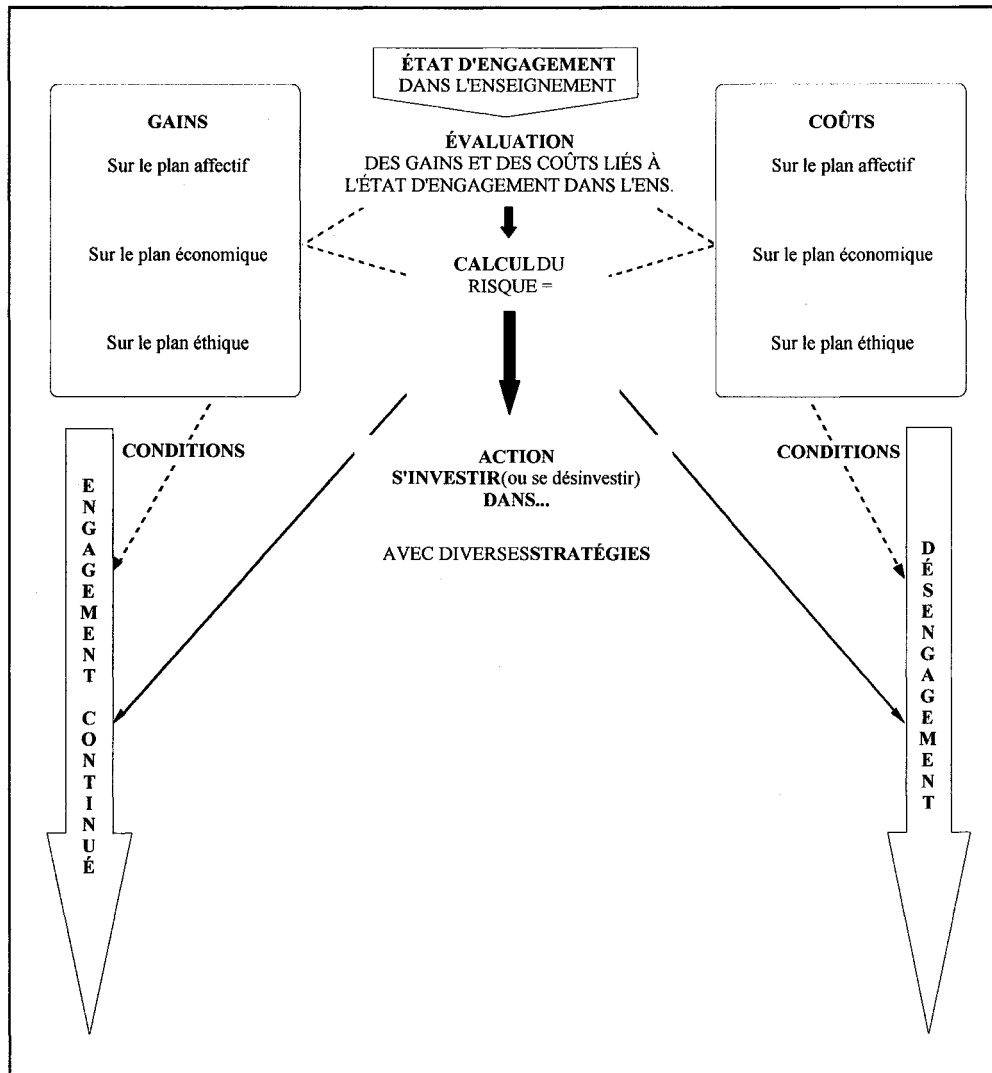
Cette interprétation des acteurs se trouve donc dans différents objets symboliques comme les croyances, les convictions, les valeurs, les motivations, les intérêts, les raisons de leurs actions, les perceptions d'eux-mêmes et de leurs interactants, etc.

En cohérence avec cette perspective les données recueillies dans le cadre de cette étude sont les objets symboliques des enseignants en rapport avec l'un ou l'autre des processus qu'ils vivent. Il s'agit donc d'explorer le monde symbolique des enseignants afin de saisir le sens que ces acteurs élaborent à propos du phénomène à

l'étude. Ainsi, il est possible de comprendre la dynamique des processus d'engagement dans son développement professionnel, les interprétations que font les enseignants par rapport aux actions des autres, les finalités données aux actions par les acteurs, les stratégies employées par ceux-ci de même que les valeurs qui les sous-tendent.

La figure de la page suivante illustre les éléments du cadre conceptuel que nous avons identifiés jusqu'à maintenant et constitue une synthèse de ce qui a été vu autour du concept d'engagement.

Figure 4 : Engagement, conditions, stratégies



2.2 Le développement professionnel

Dans cette seconde partie du chapitre II, des précisions sont apportées sur la définition du concept de « développement professionnel » tel qu'il est employé pour désigner un aspect de l'objet de recherche de cette thèse. Ensuite, sont présentées les voies que peuvent emprunter les enseignants dans leur développement professionnel. Ainsi, sont délimités les paramètres du « terrain » à explorer sur cette forme

d'engagement qu'est l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel.

2.2.1 Définition du concept de développement professionnel

Il existe une grande quantité d'écrits sur le développement professionnel, en particulier pour le développement professionnel des enseignants. Ces écrits témoignent de la désignation, par cette expression, d'un large éventail de situations. Certaines définitions sont larges à un point tel que leur opérationnalité est pratiquement nulle, par exemple celle de Barbier & Demailly (1994) qui est rapportée par Paquay (2000b) et qui s'applique à « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p. 265).

Le développement professionnel comme concept est apparu dans le contexte où les professionnels sont perçus comme des travailleurs qui doivent apprendre durant toute leur vie professionnelle (Blackman, 1989; Kelchtermans, 2001; Le Boterf, 2001; Van Der Heijden & Barbier, 1999). Ainsi, ce concept est souvent mis en lien avec l'apprentissage à vie en andragogie (Blais et al., 1994; Bourgeois & Nizet, 1997; Charlier, 2000; Cranton, 1996; Danis, 1998; Hrimech, 1998; Knight, 2002; Knowles, 1990; Marchand, 1997) et désigne fréquemment tout apprentissage réalisé en cours d'exercice de la profession (Craft, 2000; Day, 1999; Fullan, 1995). Zeph (1991) rend compte de l'idée présente dans les écrits scientifiques selon laquelle le développement professionnel est l'ensemble des apprentissages réalisés « après » l'obtention du diplôme qui permet d'entrer dans la vie professionnelle. En d'autres mots, on distingue le temps du développement professionnel du temps des études de formation initiale, même si ce développement professionnel peut prendre la forme d'études académiques comme telles, par exemple, des études supérieures.

Dans le cadre de cette étude, ce qui est investigué est l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel au cours de l'exercice de leur profession. Cette restriction n'est pas choisie parce que la phase de formation initiale est considérée comme ne faisant pas partie du développement professionnel, mais simplement parce que la problématique qui est à la base de cette recherche concerne le décrochage professionnel en cours d'exercice.

Huberman & Guskey (1995) proposent de distinguer deux catégories de définitions du développement professionnel : d'une part, les définitions qui présentent le développement professionnel comme une façon de combler des lacunes de la formation initiale et, d'autre part, celles qui le présentent comme une dynamique interne à la professionnalité et nécessaire à toute vie professionnelle. Dans la première catégorie, on retrouve la perspective selon laquelle il est impossible, dans les cadres actuels des formations académiques initiales, d'acquérir toute la formation nécessaire à l'exercice d'une profession (Bourgeois, 1991; Desjardins, 2000; Knight, 2002; Parent et al., 1999; Perrenoud 2001). Plusieurs auteurs se font l'écho des praticiens qui critiquent la formation initiale en enseignement en affirmant qu'elle est nettement insuffisante (Berger, 1988; Featherstone, 1998 ; Jonnaert, 1993; Van der Maren, 1993). Durant les premières années d'exercice de la profession, les praticiens sont nombreux à trouver que les problèmes rencontrés ne sont pas ceux pour lesquels ils ont été initialement formés (Smyth, 1989). Dans plusieurs professions, on trouve le discours de valorisation de l'apprentissage « sur le tas », par exemple, pour ce qui est de la médecine, chez Chambers (1994). De là, la nécessité d'un développement professionnel qu'on pourrait appeler « complémentaire ». En d'autres mots, la formation initiale n'étant pas suffisante pour la formation d'un vrai professionnel, il faut une formation additionnelle (qu'on appelle en anglais « in-service education ») pour répondre aux exigences de la pratique professionnelle. Cette notion de développement professionnel apparaît comme une nouvelle expression qui remplace d'autres plus traditionnelles comme celle de « perfectionnement ».

Dans la seconde catégorie de définitions du développement professionnel, celui-ci est vu comme un processus nécessaire pour le professionnel qui doit continuellement être à l'affût des nouvelles connaissances et des solutions plus adéquates aux problèmes qu'il rencontre (Amiel-Lebigre & Pichot, 1978; Barnett, 1994; Blandford, 2000; Borko, 2004; Bos, 1995; Gohier et al., 1999; Carbonneau & Hétu, 2001; Chard, 2004; Day, 1999; Elmore, 2002; Ertmer et al., 1999; Glatthorn, 1994; Guskey, 1995; Moreira, 1996; Paquay, 2000a; Singh & Shifflette, 1996; Uwamariya & Mukamurera, 2005; Walshe, 1998; Wilson & Berne, 1999). En d'autres mots, un vrai professionnel doit toujours développer ses compétences (Becher, 1999; Dubin, 1990), non pas parce qu'elles sont insuffisantes, mais plutôt parce qu'elles ne peuvent demeurer efficaces si elles « plafonnent » (Boucher & L'Hostie, 1997; Jenlink & Kinnucan-Welsh, 2001; Leplat, 2000; Lieberman & McLaughlin, 2000; Mazeau, 2001).

D'autres auteurs identifient le développement professionnel au développement des compétences (Altet, 2001, 1998, 1994; Andersen et al., 1973; Anderson, 1986; Boucher & Vachon, 1995; Butroyd, 1995; Carr, 1993; Chishimba, 2001; Garant et al., 1995; Hustler & McIntyre, 1996; Murphy et al., 1993; Perrenoud, 1999; Presseau et al., 2002; Whitty, 1994). Le monde du travail dans lequel évolue le professionnel est en constante évolution. Le professionnel doit lui-même demeurer dans une dynamique de croissance (Amadiou & Cadin, 1996; Barnett, 1994; Batal, 1997; Bouteiller, 2000; Boyé & Ropert, 1994; Dean, 1991; Flück, 2001; Le Boterf, 2001; Sandberg, 2000), notamment en essayant continuellement d'estomper la différence entre ce qu'il sait et l'apport des avancées de la recherche (Craft, 2000; Day, 1999; Van Der Heijden & Barbier, 1999). Dans cette foulée, Barnett (1994) parle de professions « ouvertes » c'est-à-dire de professions dans lesquelles le professionnel a une vive conscience que la pratique de demain sera très différente de la pratique d'aujourd'hui. Dans le même sens, De Montmollin (2001) distingue les compétences ouvertes des compétences fermées et Kalika (1998) souligne que toute compétence doit constamment se développer. Spécifiquement dans l'enseignement, le

développement professionnel apparaît comme une nécessité pour l'amélioration de la pratique pédagogique et de l'apprentissage scolaire des élèves (Fullan, 1993; Hawley & Valli, 1999; Hopkins, 1990; Joyce, 1980; Parent et al., 1999; Pink & Hyde, 1992; Smylie, 1995; Stevenson, 1987).

Dans ces deux catégories de définitions, le développement professionnel ne peut exister qu'après une phase de formation au cours de laquelle le professionnel en arrive à un niveau minimum de maîtrise des compétences nécessaires à la pratique de sa profession (Ericsson et al., 1993; Hargreaves, 1993; Hendricson & Kleffner, 1998). Certains auteurs ne sont pas d'accord avec cet élément de définition. Pour eux, le développement professionnel est un continuum qui commence dès les premiers moments de formation aux compétences professionnelles (Campbell et al., 1997; Fabre & Lang, 2000; Guskey & Huberman, 1995; Wittorski, 2000) et qui inclut donc la phase de formation initiale (Altet, 1998; Chown & Last, 1993; Fessler, 1992; Forquin, 2002; Paquay, 2000b; Parent et al., 1999; Pinte, 2004; Théberge et al., 1995). Dans cette perspective, pour Kelchtermans (2001), « développement professionnel » est synonyme de « formation ». Pour sa part, Roegiers (2000) invite à distinguer entre un développement qui serait une « acquisition » de compétences différentes de celles déjà acquises et un développement qui serait un « perfectionnement » des compétences déjà maîtrisées à un certain niveau. Dans le deuxième cas, le développement est un continuum qui inclut la formation initiale.

Pour certains auteurs, dont Clot (1997), le développement professionnel est un « processus de compensation des handicaps et des incompétences ressentis dans la situation » (p. 191). En d'autres mots, il s'agit de « transformer les obstacles en occasions de développement » (p. 191). Howey & Vaughan (1983) se situent dans une perspective opposée et proposent une démarche de développement professionnel qui prend en compte principalement les ressources et les caractéristiques personnelles de chacun pour les développer toujours davantage. Parent et al. (1999) précisent que le passage du terme « perfectionnement » à l'expression « développement profession-

nel » témoigne d'un passage d'une perspective de « combler les lacunes » à une perspective de développement du potentiel. Dans la même perspective, De Bock (2000) affirme : « Je crois plus aux potentiels qu'aux faiblesses. Je pense que c'est plus par la prise de conscience de ses forces et par leur mise en action que l'individu se développe le mieux. » (p. 54).

Certains auteurs, dont Le Boterf (1999), identifient le concept de développement professionnel à celui de professionnalisation. Le développement professionnel est alors défini comme un processus interne à l'individu qui devient de plus en plus professionnel (Roche, 1999; Dean, 1991). Quant à Berg (1983), il distingue deux sens au terme « professionnalisation » : la professionnalisation comme processus individuel et la professionnalisation comme processus collectif. Le développement professionnel correspondrait alors au premier sens. Pour sa part, Altet (1997) propose une classification de « niveaux » sur lesquels peut se situer la professionnalisation : 1. au niveau du statut d'un type de travail (passage du métier vers la profession) 2. au niveau de la formation nécessaire pour l'exercice d'un travail (passage d'une formation purement académique à une formation pratique professionnelle) 3. au niveau du développement professionnel du travailleur 4. au niveau des changements vécus par un groupe social de travailleurs, groupe social qui devient de plus en plus professionnel sur le plan de la reconnaissance sociale, de la culture commune, de l'éthique professionnelle et des normes. Pour ces différents auteurs, le développement professionnel peut être vu comme une forme de professionnalisation. Ce rapport synonymique a été souligné par Anadón (1999) : « le processus de professionnalisation est aussi vu comme perfectionnement et comme mise en place des stratégies de formation continue » (p. 15). À cet égard, Jobert (2002) affirme que « là où hier on parlait de former ou de perfectionner, on parle désormais de professionnaliser ». On peut considérer qu'il généralise trop parce que son assertion ne s'applique qu'à une partie seulement des écrits recensés, mais ses propos

témoignent tout de même d'une utilisation du terme « professionnalisation » dans le sens de développement professionnel.

En ce qui a trait au qualificatif « professionnel », celui-ci renvoie aux caractéristiques des « professions » et notamment à la caractéristique de l'autonomie. Dans cette perspective, la professionnalisation implique l'autonomisation. Le développement professionnel devrait donc impliquer une certaine forme d'autonomisation (Altet, 2001; Fosnot, 1989; Mathevet & De St-Germain, 1999; Paquay et al., 2001; Parent et al., 1999; Perrenoud, 1993, 2001; Reagan, 1993). En effet, les professionnels sont normalement les premiers maîtres d'œuvre de leurs apprentissages et donc de leur développement professionnel (Blackman, 1989; Perrenoud, 2001; Schostak, 1996). C'est dans cette perspective que Levy-Leboyer (1996) signale que l'on délaisse l'emploi du terme « formation continue » au profit de celui de « développement professionnel ». Le terme « formation » est le plus souvent utilisé dans le cas où un formateur forme une autre personne (hétéronomie) tandis que le terme développement est le plus souvent utilisé dans le sens d'un individu qui se développe (autonomie). Lieberman (1994) et Darling-Hammond (1998) donnent sensiblement la même interprétation du passage de l'expression « staff development » à celle de « professional development ». Dans la même perspective, Jobert (2002) affirme que « former ne suffit plus, il faut professionnaliser les travailleurs en les amenant à investir davantage leur subjectivité, à mobiliser leur intelligence créative et à prendre des décisions en fonction de la reconfiguration incessante des situations concrètes » (p. 251). De même, Le Boterf (1999) soutient qu'« on ne peut professionnaliser les personnes : seules celles-ci peuvent se professionnaliser si elles en ont la motivation et le pouvoir, et si elles trouvent un contexte favorable pour s'engager dans une telle entreprise. » (p. 346)

Ainsi, le développement professionnel prend une couleur éthique et s'identifie au développement du professionnalisme ou de l'éthique professionnelle (Anadón, 1999; Bennett, 1998; Bisailon, 1993; Elliott, 1991a; Goodson, 2000; Huberman, 1993;

McCulloch et al., 2000). Le développement professionnel devient alors développement du sens moral, de la conscience professionnelle, de la responsabilisation professionnelle (Eraut, 1993) ou de ce que Day (1994) appelle une obligation professionnelle ou un engagement moral à s'améliorer comme professionnel pour le bien du public (ou des élèves, dans le cas des enseignants). On dira ici qu'il faut qu'un professionnel s'engage dans son développement professionnel s'il veut être un « meilleur » professionnel au sens éthique où quelqu'un accepte de confronter avec maturité les dilemmes éthiques qui se présentent à lui constamment au quotidien dans l'exercice de sa profession.

2.2.2 Les voies du développement professionnel

Dans cette section, sont décrites les différentes voies que peuvent emprunter les enseignants qui s'engagent dans leur développement professionnel. Cette description sert à identifier les situations de développement professionnel manifeste qui font partie de l'objet de recherche et donne un aperçu de ce que sont concrètement les démarches de développement professionnel qui peuvent être choisies pour la collecte des données. Pour des fins de clarté, ces situations sont classifiées en quatre grandes voies : l'exploitation de ressources internes, l'exploitation de ressources externes, la pratique réflexive et la dimension collégiale du développement professionnel. Ces différentes voies se présentent souvent comme différentes dimensions qui se retrouvent en concomitance dans les expériences concrètes de développement professionnel auxquelles les enseignants se réfèrent dans leur discours.

2.2.2.1 Exploitation de ressources internes

Pour plusieurs auteurs (Le Boterf, 2001; Parent et al., 1999; Presseau et al., 2002; Toupin, 1995; Wittorski, 2000), le développement professionnel présente une dimension endogène au sens où il s'agit de mobiliser, dans l'exercice de la profession,

des connaissances et des compétences acquises dans un contexte de formation initiale ou au cours de l'expérience professionnelle antérieure. On parlera alors de transfert, c'est-à-dire de l'utilisation, dans un nouveau contexte, d'apprentissages construits dans un contexte antérieur (De Landsheere, 1987). Paquay (2000b, p.168) précise que « le transfert de connaissances se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise de façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte. » Loin de se situer dans le paradigme applicationniste ou mécaniste, la théorie du transfert présente celui-ci comme un processus de construction qui implique trois phases : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation (Frenay, 1996; Perkins & Salomon, 1996; Presseau, 2003; Tardif & Meirieu, 1999). La phase de contextualisation implique que la formation des professionnels doit être réalisée dans la mesure du possible en contexte authentique. La phase de décontextualisation est constituée essentiellement d'une analyse de la pratique professionnelle (même en formation initiale, le contexte est celui de la formation pratique) pour « extraire » en quelque sorte les apprentissages de leur contexte d'acquisition afin de pouvoir les mobiliser dans les contextes d'exercice de la profession. Schön (1996) parle alors de transfert réflexif, c'est-à-dire d'une opération qui consiste à justifier les jugements et les décisions qui président à la pratique dans tel contexte par la référence à des savoirs qui ont été acquis dans un autre contexte. Ce transfert réflexif peut être une façon d'intégrer dans la pratique les savoirs plus théoriques issus de la recherche et qui ont fait l'objet de la construction d'apprentissages chez le praticien (O'Sullivan, 1992). Ce processus de transfert est développemental parce qu'il implique une construction de compétences jusque dans la dernière phase du transfert, la recontextualisation. En effet, par la mobilisation des connaissances dans un nouveau contexte, le praticien acquiert une nouvelle compréhension de l'exercice de sa profession et enrichit par le fait même ses compétences. Le transfert n'est pas un déplacement mécanique de connaissances d'un contexte à un autre; il est une nouvelle mobilisation des connaissances par un « pontage » (*bridging* : Earley, 1996) entre le contexte initial et le contexte-cible,

lequel pontage implique une nouvelle construction de connaissances et de compétences par une mobilisation-adaptation-combinaison des savoirs (Fourez, 1999; Melton, 1994; Presseau 2003). On peut même dire que, sans transfert, par exemple dans une reproduction du même contexte, il n'y a pas vraiment d'apprentissage ou de développement (Levy-Leboyer, 1996).

2.2.2.2 Exploitation de ressources externes

Le développement professionnel des enseignants se fait aussi par le recours à des ressources externes. Ce recours peut prendre la forme de la consultation ou la forme du perfectionnement professionnel offert par les institutions de formation, par les établissements employeurs, par les associations professionnelles, ou même par les maisons de production de matériel pédagogique.

La stratégie de consultation de ressources se situe dans un processus individuel ou collectif de résolution de problèmes (Paquay, 2000b) et de transformation des pratiques (Savoie-Zajc & Dionne, 2001). L'enseignant professionnel fera alors appel à des ressources accumulées dans sa formation antérieure ou à des ressources disponibles dans les bibliothèques ou sur Internet (Cochran-Smith & Lytle, 1999a; Jenlink & Kinnucan-Welsh, 2001; Lévesque & Boisvert, 2001; Lieberman & McLaughlin, 2000). On peut situer dans cette même perspective de résolution de problèmes les consultations auprès des conseillers pédagogiques ou auprès des pairs (Gordon & Nicely, 1998).

Pour plusieurs enseignants, cette voie du développement professionnel les amènera à s'engager dans la poursuite d'études supérieures avec ce que cela représente d'opportunités de participation à la communauté scientifique : communications, publications, assistantat de recherche, etc. (Bolam, 1993; Jablonski, 2001; Selke, 2001; Zeph, 1991). Dans la même veine, le développement professionnel peut prendre la forme, dans la tradition de l'enseignant-chercheur, de la

participation à des projets de recherche scientifique sur la pratique enseignante, soit la sienne propre, soit celle des autres (Burnaford, 1996 ; Desrosiers, 1997; Dillion, 1993; Fuchs & Fuchs, 1998; Glickman et al., 2001; Hammersley, 1993; Hitchcock & Hughes, 1995; Hollingsworth, 1999; Hopkins, 1987; Jarvis, 1999; Kincheloe, 1991; Lamy, 2002; Lytle & Cochran-Smith, 1989; Marcel, 1999; Richardson, 1994; Tikunoff & Mergendoller, 1983)

2.2.2.3 Pratique réflexive

La voie de développement professionnel la plus souvent mentionnée comme étant la plus pertinente est celle de la pratique réflexive. Ce thème a déjà été abordé dans la partie sur l'exploitation des ressources internes lorsqu'a été expliquée la phase de décontextualisation dans le processus de transfert, mais il faut compléter cette présentation.

Une abondante littérature scientifique porte sur ce sujet. On trouve en note de bas de page qu'une sélection de publications qui sont en lien direct avec le développement professionnel des enseignants¹³. La référence la plus souvent utilisée pour la pratique réflexive est celle de Schön (1983), bien qu'il faille remonter jusqu'aux ouvrages de John Dewey¹⁴ (le premier a été publié en 1903) pour bien comprendre les origines de la thématique générale de la réflexivité (Miron & Presseau, 2001; Norlander-Case et al., 1999; Perrenoud, 2001). Schön a construit sa

¹³ Ashcroft & Griffiths, 1989; Barbier, 1996; Barone et al., 1996 ; Calderhead, 1989; Charlier, 2000; Charlier & Houart, 1999; Check, 1998; Clandinin & Connelly, 1986; Clarke, 1995; Clift et al., 1990; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cole & Knowles, 1998; Cruickshank, 1987; Day, 1999; Desgagné et al., 2001; Freedman, 2001; Gore, 1987; Handal & Lauvas, 1987; Hétu, 1999; Holly & Mcloughlin, 1989; Hopkins, 1987; Huberman et al., 1997; Korthagen, 1993; Lafortune et al., 2001; Lang, 2002; Lieberman, 1994; Lieberman & Miller, 1999; Lucas, 1988; Mackinnon & Erickson, 1988; Mackinnon & Grunau, 1994; Norlander-Case et al., 1999; Perrenoud, 2001; Peters, 1991; Pollard & Tann, 1987; Reynolds, 1992; Schön, 1983, 1987; Sprinthall et al., 1996; Tochon, 1999; Waxman et al., 1988; Zeichner, 1992, 1994; Zeichner & Tabachnick, 1991.

¹⁴ Rappelons que Schön a fait sa thèse de doctorat sur la pensée de John Dewey.

théorie autour de la notion de « réflexion dans l'action » au sens d'une production de savoirs qui sont en quelque sorte extraits de l'action. En d'autres mots, il perçoit le développement professionnel essentiellement comme une pratique réflexive qui permet de faire ressortir les savoirs et les compétences implicites qui sont engagés ou mobilisés dans la pratique professionnelle. Il a aussi construit sa théorie en opposition au paradigme applicationniste par lequel on voit le développement professionnel comme une relation entre l'acquisition d'un plus grand nombre de connaissances et la maîtrise grandissante de leur application efficace dans la pratique (Saint-Arnaud, 2001). Avec Lieberman & Miller (1999) et plusieurs autres auteurs¹⁵, on peut dire que le paradigme du praticien réflexif prend de plus en plus la première place dans les programmes de formation initiale ou continue des enseignants si on se fie aux objectifs de ces programmes. Ceci se manifeste notamment dans l'augmentation des heures de formation pratique dans les curriculum de formation, et ce, dès la première année universitaire.

Dans la foulée de la théorie de Schön, Killion & Todnem (1991) ont proposé une distinction en trois types de pratique réflexive¹⁶ : la réflexion dans l'action, la réflexion sur l'action et la réflexion pour l'action. La réflexion en cours d'action est un recul pour juger la situation et pour prendre une décision éclairée. La réflexion sur l'action est essentiellement une démarche d'analyse des pratiques; cette démarche peut prendre de multiples formes (Calderhead, 1989). Lorsqu'on parle de réflexion pour l'action, il s'agit de la dimension plus évaluative et régulatrice de l'analyse en fonction de la transformation des pratiques (Guskey, 2000; Guskey & Huberman, 1995). En raison de cette dimension évaluative et régulatrice, plusieurs auteurs font le

¹⁵ En 2001, Kelchtermans affirmait: « Lorsqu'on s'adresse à un public d'enseignants et de formateurs d'enseignants, au sujet de la réflexion et du développement des enseignants, on court inévitablement le risque de ressasser des évidences. Car, au hit-parade des concepts à la mode en matière d'enseignement, ces deux termes, mais surtout le mot "réflexion", sont parmi le top-5 depuis au moins quinze ans. » (p. 44)

¹⁶ On voit déjà apparaître chez Schön une certaine distinction entre « in » et « on ».

lien entre cette « réflexion-pour-l'action » et la métacognition qui comporte, elle aussi, la dimension d'auto-surveillance et la dimension d'auto-régulation des stratégies de développement des connaissances ou des compétences (Allal & Saada-Robert, 1992; Flavell et al., 1993; Noël, 1999; Weinert & Kluwe, 1987; Zimmerman & Schunk, 1989). Il faut convenir que la pratique réflexive implique une certaine autonomie métacognitive, c'est-à-dire une capacité d'évaluer ses besoins en termes de développement et une capacité d'auto-gérer (sans que ce soit « solo-gérer ») ses stratégies de développement (Barbot & Camatari, 1999; Blackman, 1989; Brockett, 1991; Carré, 2000; Clark, 1992; Dean, 1991; Eraut, 1994; Guskey, 2000; Hargreaves & Fullan, 1992; Jenlink & Kinnucan-Welsch, 2001; Kremer-Hayon, 1993; Lieberman & Miller, 1999; Perrenoud, 1999; Reynolds, 1992; Wilcox, 1998; Wittorski, 2000).

Dans la perspective de la pratique réflexive, se sont développées les méthodes narratives comme les journaux professionnels, les histoires de vie ou les récits de pratique (Carter et al., 1994; Chené, 1995; Desgagné et al., 2001; Freiberg & Waxman, 1990; Hobson, 1996; Holly & McLoughlin, 1989; Huberman et al., 1997; Schön, 1996; Zeichner & Liston, 1987).

Parmi les différents types d'écriture réflexive, Holly & McLoughlin (1989) distinguent les simples inscriptions (*logs*) des agendas (*diaries*) et des journaux professionnels (*journals*). Les inscriptions sont en fait des écritures sur des faits sans interprétation; elles se font après l'action. Les agendas sont composés d'inscriptions sur des expériences personnelles ou des observations écrites avec une certaine régularité (sinon quotidiennement). On y inscrit des éléments plus personnels comme des réflexions, des opinions, des émotions ou des pensées que l'on veut retenir. On s'y parle à soi-même de façon spontanée. On y trouve des faits comme dans les simples inscriptions, mais ces faits sont étroitement reliés à leur interprétation. Pour ce qui est du journal, il se distingue par le caractère systématique et par la profondeur de la réflexion qui s'y trouve. L'auteur y inscrit la clarification de sa réflexion et de son analyse des pratiques. C'est un document que l'on rédige avec l'intention d'y

revenir pour apprendre de son expérience, notamment dans le retour aux résolutions de problèmes déjà rencontrés. Par ailleurs, Holly & McLoughlin proposent huit fonctions différentes qui peuvent se retrouver partiellement ou globalement dans un journal professionnel : la fonction journalistique (description et reconstruction des événements et circonstances), la fonction analytique (examen des différentes dimensions d'un problème ou d'une leçon, par exemple), la fonction évaluative (pour favoriser le jugement et la prise de décision), la fonction ethnographique (description en profondeur du contexte de l'action et du point de vue des acteurs), la fonction thérapeutique (exploration du monde intérieur de l'écrivain et de l'évolution qui se produit dans ce monde, discours humoristique, cathartique et d'auto-analyse), la fonction réflexive (retour réflexif sur les expériences vécues pour s'entraîner à être plus réflexif pendant l'action), la fonction introspective (regard sur les décisions prises dans l'action et sur leur justification implicite), la fonction créative (exploration de nouvelles façons de voir les choses ou de nouvelles résolutions de problèmes).

2.2.2.4 Dimension collégiale

Plusieurs auteurs attirent l'attention sur le fait que la pratique réflexive présente le danger d'être une pratique auto-confirmative sans aucune critique (Brockbank & McGill, 1998; Day, 1999; Harvey & Knight, 1996; Perrenoud, 2001). Ce danger est plus facilement évité si la pratique réflexive se fait en interaction avec une ou plusieurs autres personnes, bien que, comme le reconnaissent Brockbank & McGill (1998), il peut aussi y avoir collusion ou confirmation mutuelle entre professionnels. Ces mêmes auteurs proposent une formule qu'ils appellent le dialogue réflexif.

Le développement professionnel collégial, appelé aussi professionnalisation interactive (Gather Thurler, 1996), constitue une autre tendance importante de la pratique actuelle en Amérique du Nord et en Europe. La collégialité se vit selon deux

paradigmes différents, celui de la complémentarité et celui de la collaboration (Hargreaves, 1995). La complémentarité se vit généralement en regard de la diversité dans la spécialisation disciplinaire, les enseignants étant moins portés à reconnaître la diversité des expertises dans le domaine de la pédagogie, de la gestion de classe ou des styles d'enseignement adaptés aux différentes situations. Pour ce qui est de la collaboration, il s'agit en fait d'une participation collective à tout le processus de développement professionnel (planification, réalisation, évaluation).

De leur côté, Laferrière (1997) et Novoa (2002) parlent de la tendance générale vers des relations plus horizontales, c'est-à-dire vers des pratiques de développement professionnel qui s'inscrivent dans les mouvements d'organisations apprenantes ou de communautés d'apprentissage. Dans cette perspective, « la collégialité fait référence au sentiment d'appartenance que des individus ont envers un même groupe, une même communauté » (Boucher & L'Hostie, 1997, p. 105). Cette tendance se développe à contre-courant de l'individualisme diffus que l'on retrouve dans la profession enseignante (Day, 1989; Hargreaves, A., 1993; Hausman & Goldring, 2001; Jackson, 1968; Lortie, 1975). Elle s'inscrit dans le paradigme du socio-constructivisme qui voit les interactions sociales comme jouant un rôle clé dans toute forme d'apprentissage ou de développement de compétences (Lebuis et al., 1995).

Concrètement, la dimension collégiale du développement professionnel se vit dans diverses activités telles que

- les groupes d'analyse réflexive (Collay et al., 1998; Courcy, 2002; Cruickshank, 1987; Jenlink & Kinnucan-Welsch, 2001; Lebuis, 1994; Little, 2001; McCotter, 2001; Presseau et al., 2002; Pugach & Johnson, 1990; Rudduck, 1987),
- les communautés professionnelles de soutien mutuel dans le développement (Anderson & Pellicer, 2001; Aram et al., 2002; Blackman, 1989; Bolam, 1993; Butler, 2005; Butler et al., 2004; Clement & Vanderberghe, 2000; Cochran-Smith & Lytle, 1999b; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Dean, 1991; Dussel, 2001; Falk,

2001; Grimmer, 1990; Kahne & Westheimer, 2000; Lieberman & McLaughlin, 2000; Lieberman & Miller, 1999; Little, 1990; Loucks-Horsley, 1995; Rosenholtz, 1989),

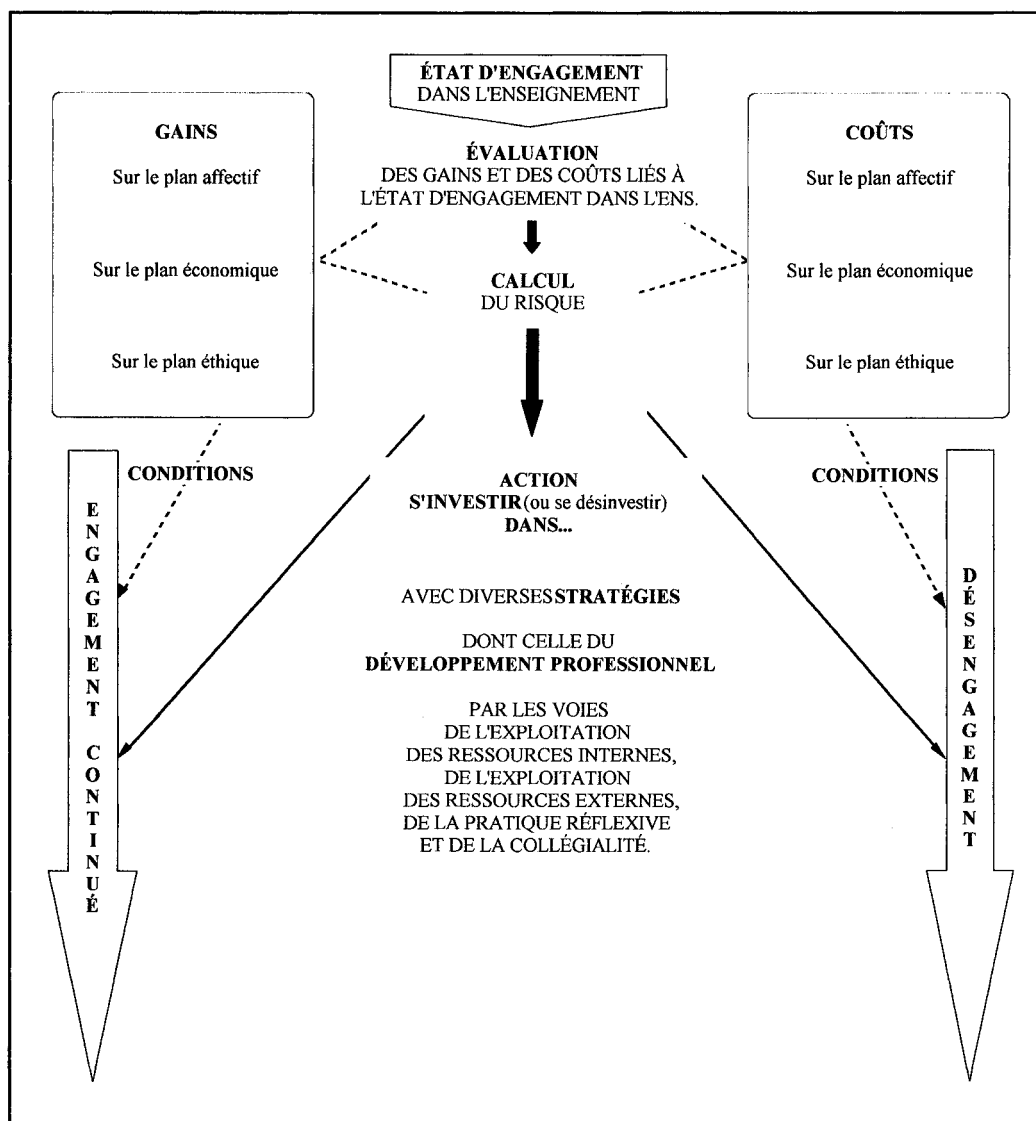
- les groupes de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 2000),
- les activités entre pairs comme la supervision entre pairs, l'entraînement (coaching) entre pairs, le dialogue professionnel et le développement de matériel pédagogique en équipe (Glatthorn, 1987; Pugach & Johnson, 1988),
- les groupes de recherche collaborative (Bourdoncle, 1993; Bray, 2002; Freedman, 2001; Goodson, 1992; Lebus et al., 1995; Lieberman, 1986; Miller, 2001; Pimenta et al., 2001; Thompson et al., 2001; Tikunoff & Ward, 1983),
- les groupes de recherche-action (Boucher et al., 1995; Clift et al., 1990; Elliott, 1991b; Goff, 1996 ; Gore & Zeichner, 1995; Holly, 1991; Kemmis, 1985; MacIntyre, 2000; O'Hanlon, 1996a; 1996b; Parsons & Brown, 2002)
- et d'autres groupes de recherche (Henry et al., 1999; Howey, 1985; Tikunoff & Mergendoller, 1983).

McLaughlin (1994) précise que la collégialité peut se vivre à différents niveaux, par exemple pour l'ensemble des enseignants d'un même niveau dans une école ou dans une commission scolaire, ou par discipline ou par école, etc.

Finalement, on peut situer dans cette tendance à la collégialité toutes les recherches sur l'accompagnement dans le développement professionnel, que ce soit en période d'insertion ou dans les différentes phases critiques de la carrière professionnelle (Andrews, 1987; Birman et al., 2000; Burden, 1990 ; Burke, 1993; Eraut, 1993; Fessler & Christensen, 1992 ; Hétu et al., 1999; Huberman, 1986; Lieberman, 1995; Oja, 1989 ; Sidgwick et al., 1993; Steffy et al., 2000; Varah et al., 1986).

2.3 Synthèse du cadre conceptuel

Figure 5 : Synthèse du cadre conceptuel



À la suite d'une évaluation des gains et des coûts associés à l'état d'engagement dans lequel il se trouve en tant qu'enseignant du primaire ou du secondaire et à la suite d'un calcul (dont le résultat est soit qu'il y a plus de gains soit qu'il y a plus de coûts), l'enseignant entre et avance, par des stratégies spécifiques et à la faveur de

conditions particulières, dans des processus de continuité ou de discontinuité de l'engagement initial en enseignement primaire ou secondaire. Les gains perçus comme tels dans l'évaluation faite par l'enseignant constituent les conditions favorables les plus importantes pour l'avancement dans les processus de continuité de l'engagement et les coûts perçus comme tels dans l'évaluation faite par l'enseignant constituent les conditions favorables les plus importantes pour l'avancement dans les processus de discontinuité ou de désengagement.

En d'autres mots, comme nous l'avons vu, les acteurs sociaux s'engagent ou se désengagent conséquemment aux délibérations qu'ils font, d'une part, en évaluant les gains et les coûts reliés à un état d'engagement et, d'autre part, en opérant un calcul pour voir s'ils ont davantage de gains que de coûts ou vice-versa. Cette évaluation se fait à partir du sens que donnent les acteurs aux conséquences (actuelles et anticipées) de leur engagement. De plus, la valeur accordée par les acteurs aux gains et aux coûts peut être située sur trois plans différents : le plan affectif, le plan économique et le plan éthique.

Le phénomène qui fait l'objet de cette étude est donc appréhendé comme un processus, c'est-à-dire comme une ligne d'action qui, d'une part, avance sous l'influence de conditions favorables et, d'autre part, se compose de stratégies mises en œuvre par les acteurs sociaux. L'ensemble orchestré des conditions favorables à l'avancement dans un processus forme la dynamique du processus, laquelle est expérimentée concrètement dans les stratégies des acteurs. La stratégie principale du phénomène à l'étude est le développement professionnel par les voies suivantes : l'exploitation des ressources internes, l'exploitation des ressources externes, la pratique réflexive et la collégialité.

2.4 Objectifs général et spécifiques de la thèse

En guise de synthèse de l'ensemble des précisions qui ont été apportées pour délimiter l'objet de recherche, les objectifs de cette thèse sont ici présentés.

Objectif général : Étudier le phénomène de l'engagement (investissement autonome de soi) des enseignants dans leur développement professionnel.

Objectifs spécifiques

Premier objectif spécifique : Étudier le phénomène dans ses variations sur le continuum entre l'engagement et le désengagement.

Deuxième objectif spécifique : Étudier les délibérations des enseignants par lesquelles ils évaluent les gains et les coûts en jeu dans leur engagement et par lesquelles ils calculent le rapport entre ces gains et ces coûts. En d'autres mots, étudier les différents aspects du risque calculé qui est inhérent à toute forme d'engagement et s'attarder à la signification ou à la valeur que les enseignants accordent aux différents éléments de gain ou de coût qui sont liés à leur engagement. Dans l'étude de cette évaluation, une attention sera portée aux différents plans sur lesquels se situe la valeur accordée par les enseignants.

Troisième objectif spécifique : Étudier l'engagement et le désengagement dans leur dimension de « processus » ; ce qui implique l'étude des dynamiques constituées par les conditions favorables à l'avancement dans les processus – conditions favorables perçues comme tel par les enseignants lorsqu'ils interprètent ce qu'ils vivent en rapport au phénomène à l'étude.

Quatrième objectif spécifique : Étudier les stratégies que les acteurs emploient pour avancer dans les processus et dans les différentes voies de développement professionnel.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre III, est précisé le parcours méthodologique emprunté pour réaliser cette recherche. On trouve donc, premièrement, le cadre méthodologique qui comprend l'approche épistémologique sous-jacente à la méthodologie de la *Grounded Theory* de même que les grandes lignes de cette démarche scientifique. Deuxièmement, on trouve le déroulement des opérations méthodiques effectuées tout au long du parcours.

3.1 Cadre épistémologique et méthodologique

En ce début de chapitre, il est nécessaire de préciser que l'appellation anglaise *Grounded Theory* a été conservée parce que la démarche méthodologique de cette thèse est clairement identifiée à la méthodologie de la *Grounded Theory* telle qu'elle a été élaborée et présentée par ses deux concepteurs Barney Glaser et Anselm Strauss. Les traductions françaises de l'appellation de cette méthodologie sont non seulement diverses, mais elles sont également associées, dans la plupart des cas, à des adaptations de la méthodologie, par exemple, chez Paillé (1994, 1996). Étant donné que, pour cette recherche, ce ne sont pas ces adaptations qui ont été choisies comme cadre méthodologique, mais bien l'approche de Glaser & Strauss, il était préférable – pour plus de clarté et de transparence – d'utiliser l'appellation anglaise comme un nom propre qui indique non seulement l'approche spécifique, mais aussi ses références bibliographiques (les publications de Glaser et de Strauss sur la *Grounded*

*Theory*¹⁷). De plus, les différentes traductions du nom *Grounded Theory* sont discutables et discutées. Afin d'éviter d'entrer dans cette discussion, le texte de cette thèse suit l'exemple des chercheurs francophones¹⁸ qui ont conservé l'appellation originale. Par contre, c'est l'abréviation GT qui est utilisée pour désigner l'approche *Grounded Theory*.

3.1.1 Fondements épistémologiques

Glaser & Strauss ont publié, en 1967, *The Discovery of Grounded Theory*. Par la suite, ces deux auteurs et plusieurs autres ont publié des ouvrages ou des articles sur la GT tout en se référant aux principes fondateurs. La prétention des chercheurs qui utilisent la GT est que celle-ci permet de développer des théories fondées empiriquement. À l'instar de l'interactionnisme symbolique, cette approche par « enracinement » s'oppose au développement théorique purement spéculatif tel qu'il pouvait se faire sur une large échelle durant les six premières décennies du vingtième siècle. De plus, cette « posture épistémologique » présuppose, non seulement l'existence du monde empirique, mais aussi la possibilité d'appréhender ce monde par l'observation et l'analyse systématiques de la forme qu'il prend dans l'expérience humaine qui implique intrinsèquement une interprétation (Blumer, 1969). Selon Blumer (1969), la recherche scientifique doit être empirique car son but est de faire face et de s'ajuster progressivement à la résistance de la réalité. L'auteur note qu'aucune découverte ou théorie scientifiques n'est arrivée à fixer définitivement les connaissances que les humains ont du monde empirique, ne serait-ce que pour une

¹⁷ Livres et articles dont la publication se continue jusqu'à aujourd'hui avec ceux de Barney Glaser et ceux des chercheurs et chercheuses qui se réfèrent directement aux principes fondamentaux de la méthodologie conçue par Glaser et Strauss. À remarquer que cette position de transparence sur les choix méthodologiques effectués pour cette recherche ne constitue nullement un jugement sur les nombreuses adaptations de la GT qui sont proposées par différents chercheurs.

¹⁸ Par exemple, D'Amboise & Nkongolo-Bakenda (1992); Demazière & Dubar (1997). Laperrière (1997) propose une traduction mais tient à lui accoler l'appellation anglaise.

infime partie de ce monde. Dans la même perspective, Strauss (1992, 1993) affirme, d'une part, que la réalité ne peut pas être purement et simplement découverte telle qu'elle est, sans le filtre de l'interprétation, mais, d'autre part, que la science ne doit pas se limiter à l'étude de ce filtre ou à l'étude de ce qui est construit par l'esprit humain. Les deux auteurs plaident pour une validation de l'interprétation par la confrontation avec la concrétude du monde empirique, cette validation n'annulant en rien le caractère construit de l'interprétation.

Afin d'« enraciner » la recherche dans le monde empirique, la démarche générale proposée prend la forme d'une d'exploration, d'un examen minutieux et d'un retour constant à la concrétude des phénomènes tels qu'ils sont vécus par les humains. Ainsi, cette démarche générale répond aux exigences de la science empirique, c'est-à-dire, premièrement, celle de fonder ses résultats de recherche sur de l'observation systématique et, deuxièmement, celle de vérifier l'adéquation des analyses avec les observations. Ceci implique que la recherche vise l'élaboration de théories qui permettent de comprendre le monde tel qu'il se présente à l'observation.

Toujours dans la perspective de fonder empiriquement les résultats de la recherche, Blumer (1969) propose de faire suivre l'opération d'exploration par une opération d'inspection. L'inspection consiste à vérifier si les analyses provenant de l'exploration sont cohérentes avec les faits. Toutefois, les interactionnistes symboliques et les chercheurs en GT rappellent que les théories ne se « donnent » pas au chercheur et celui-ci ne les trouve pas toutes faites dans les données. Pour clarifier cet aspect, Glaser et Strauss emploient l'expression *emergent-fit* et désignent ainsi une caractéristique essentielle de l'orientation générale de l'analyse qualitative en GT. Par un travail avec les mots ou les concepts qui proviennent des acteurs et qui appartiennent à une certaine perspective théorique, le chercheur analyse, de façon continue, les données empiriques en les liant à des codes (qui peuvent être *in vivo*) ou des catégories et en produisant des énoncés théoriques. C'est alors qu'intervient l'*emergent-fit*. En effet, le chercheur confronte constamment les concepts et les

énoncés avec les données empiriques; ce qui lui permet de juger de l'adéquation entre ses ébauches théoriques et les données empiriques (Glaser, 2001; Laperrière, 1997). Si ces ébauches théoriques ne sont pas adéquates, il les modifie ou les remplace par d'autres (Strauss, 1987).

3.1.2 Sensibilité théorique

En examinant les fondements épistémologiques de la GT, nous avons vu que cette approche exige un enracinement dans les données empiriques et, en même temps, une certaine distanciation théorisante. Pour expliquer cette double exigence, Glaser & Strauss ont utilisé l'expression « sensibilité théorique ». Dans cette expression, le mot sensibilité est employé dans deux sens quelque peu différents, bien que complémentaires : sensibilité dans le sens d'une « attention » aux données empiriques et sensibilité dans le sens d'une « perspective théorique » avec laquelle les données sont perçues et interprétées.

En GT, le concept de sensibilité théorique désigne donc d'abord l'ouverture à ce que les données « disent ». À ce propos, Strauss & Corbin (1998) parlent en termes d'« écoute » des données. Cette ouverture implique ce que Descartes appelle le doute méthodique, c'est-à-dire une remise en question des savoirs et des théories existantes ou un certain scepticisme stratégique par rapport au connu (Strauss & Corbin, 1998). De plus, cette attitude d'ouverture s'actualise par la suspension de la référence à des théories existantes, du moins dans les premières phases de la recherche. Cette suspension est similaire à ce que les phénoménologues appellent l'*epochè* (Giorgi, 1997; LeVasseur, 2003; Moustakas, 1994; Ray, 1994). Le chercheur fait donc l'effort d'une mise entre parenthèses de ses savoirs sur l'objet de son étude pour favoriser l'ouverture à ce qui peut émerger des données (Glaser, 1995; Strauss & Corbin, 1998). C'est la manière avec laquelle, en GT, le chercheur essaie d'éviter les biais ou d'éviter dans la mesure du possible de faire passer les données empiriques par le filtre

d'idées préconçues (Glaser, 1978; Starrin et al., 1997). Évidemment, cette proposition n'est pas naïve au point de prétendre à la possibilité d'une suspension absolue et complète. Il s'agit plutôt d'un effort intellectuel de réserve par rapport au connu et d'ouverture par rapport à l'inédit. À cet égard, les experts de la GT (Glaser, 1992; Hutchinson, 1988; Schreiber, 2001; Strauss & Corbin, 1998), conseillent de réaliser cette mise entre parenthèses par une opération de mise au jour des idées préconçues du chercheur à propos de l'objet de sa recherche, notamment par la mise par écrit de ce qu'il pense spontanément par rapport à cet objet, de ce qu'il connaît de cet objet et des théories qui existent relativement à cet objet.

Il importe de noter que cette suspension est provisoire. En effet, c'est plutôt vers la fin de l'analyse que le chercheur peut « ramener » son savoir antérieur dans son travail d'analyse et le confronter à ce qui émerge selon le principe de l'*emergent-fit* (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1992; Strauss & Corbin, 1994). Dès lors, une recension relativement exhaustive des écrits pertinents et des savoirs du chercheur peut être réalisée dans le but surtout de traiter ces « savoirs » comme des données à utiliser dans le processus d'analyse propre à la méthode de la comparaison constante.

Le second sens de l'expression « sensibilité théorique » en GT, renvoie à l'idée d'instrument de lecture avec lequel le chercheur s'immerge dans les données empiriques. Pour Strauss & Corbin (1998), avoir une sensibilité théorique signifie être capable de donner du sens aux données empiriques et être capable de dépasser l'évidence de premier niveau pour découvrir ce qui semble caché au sens commun. Pour ce faire, il faut posséder (ou se procurer) un outillage fait de concepts riches et nombreux, ce qu'on appelle en anglais les « sensitizing concepts » (Blumer, 1969; Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; 2005, Strauss, 1987; Van den Hoonaard, 1997). Comme le rappelle Charmaz (2004), ces concepts sensibilisateurs doivent favoriser une plus grande acuité pour que le chercheur reconnaisse ce qui émerge des données. Ainsi, à mesure que le chercheur avance dans son analyse des données empiriques, ce sont ses savoirs expérientiels, théoriques et culturels qui lui permettent de reconnaître

les similitudes et les différences entre les incidents qu'il observe en provenance des données.

Afin de bien distinguer cette approche de l'approche hypothético-déductive qui consiste à appliquer des théories aux données empiriques, Glaser & Strauss (1967) utilisent le concept de « perspective » plutôt que celui de théorie. Strauss (1993) précise que, pour lui, la sensibilité théorique du chercheur est la perspective avec laquelle celui-ci perçoit les données empiriques. Les deux auteurs proposent différentes perspectives théoriques avec lesquelles les phénomènes peuvent être examinés et analysés; ils signalent même leurs préférences avec transparence. Par contre, ils font leurs propositions en rappelant qu'elles doivent être utilisées avec beaucoup de flexibilité et qu'elles ne doivent surtout pas bloquer l'émergence de perspectives nouvelles. De plus, ils rappellent que le processus d'analyse lui-même, parce qu'il favorise l'émergence, fait surgir de nouveaux concepts qui deviennent à leur tour des concepts sensibilisateurs. Plus l'analyse avance, plus le chercheur enrichit sa sensibilité théorique en y intégrant de nouveaux outils et en adaptant ceux qu'il utilise déjà.

Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, la sensibilité théorique qui a servi de « lunettes » particulières pour cette recherche provient de deux sources. D'une part, elle provient de l'univers conceptuel ou théorique d'où a été tirée la définition du concept d'engagement (on doit se servir de cette définition que l'on trouve dans les écrits scientifiques sur l'engagement, sinon on emploiera le concept dans n'importe quel sens familier et on ne saura plus sur quoi porte la recherche); d'autre part, elle provient de l'interactionnisme symbolique d'où une famille de concepts a été empruntée. Ceci étant dit, les concepts sensibilisateurs ont été constamment confrontés et ajustés aux données empiriques, c'est-à-dire à la compréhension qui émergeait de ces données, selon le principe de l'*emergent-fit* que nous retrouverons un peu plus loin.

3.1.3 Les grands principes méthodologiques de la GT

3.1.3.1 Circularité de l'approche

Alors qu'habituellement les démarches méthodologiques suivent des étapes de recherche de manière séquentielle, la GT propose une approche plutôt circulaire – ou en spirale, selon l'expression de Glaser (2001). Cette expression signifie que l'on avance dans le projet de recherche en revenant constamment sur des « étapes » déjà amorcées et surtout qu'on relie entre elles ces différentes démarches (Glaser, 1978), et ce, en particulier pour les deux démarches générales les plus importantes que sont la collecte et l'analyse des données. Par exemple, l'analyse débute dès que les premières données sont recueillies et les collectes subséquentes sont orientées par les résultats de l'analyse progressive (Charmaz, 2005; Corbin & Strauss, 1990; Glaser, 1978). Le chercheur retourne plusieurs fois sur le terrain pour, d'une part, « ajuster » sa théorie émergente et, à la fois pour élargir la compréhension du phénomène (Glaser & Strauss, 1967).

Ce principe de circularité de la démarche s'applique à toutes les phases de la recherche, de la construction de la problématique jusqu'à la rédaction finale du rapport de recherche (Glaser, 1978). En effet, la problématique qui est établie initialement peut être modifiée à mesure que les données proviennent des acteurs qui vivent le phénomène (Willig, 2001). De même, le rapport de recherche est rédigé à partir des mémos que produit le chercheur tout au long de son analyse, lesquels mémos sont confrontés aux données recueillies et à des données émergentes. Il est possible que le chercheur procède à de nouveaux épisodes de collecte de données pour compléter sa théorisation ou encore qu'il s'immerge de nouveau dans les données pour effectuer un dernier ajustement lors de la rédaction du rapport (Holloway & Wheeler, 2002; Strauss, 1987).

3.1.3.2 Flexibilité méthodologique

La GT fournit un ensemble de stratégies de recherche dont les procédures sont les plus documentées parmi les méthodologies qualitatives, surtout en ce qui concerne les procédures d'analyse (Morse, 2001). Par contre, les méthodologues experts en GT ne proposent jamais une utilisation rigide de ces procédures car l'important est le respect des principes de base que sont l'attention à l'émergence, la sensibilité théorique, l'interaction entre l'analyse et la collecte des données, l'échantillonnage théorique, la théorisation à partir des données empiriques, l'effort de suspension de la référence à des théories existantes, la simultanéité des différentes démarches (collecte des données, codage, rédaction de mémos, etc.). Il s'agit d'une grande flexibilité procédurale (Strauss & Corbin, 1998).

Dans cette perspective de flexibilité, en GT, toutes les sortes de données sont considérées comme potentiellement pertinentes. Glaser répète souvent dans ses ouvrages : « all is data ». Ce peut être des notes prises après une conversation informelle, des données d'archives, de l'information provenant de différentes sortes d'entrevues individuelles ou de groupes, des données tirées de documents audiovisuels, des notes d'observation, des résultats d'autres recherches, (même des données quantitatives) des analyses d'artefacts, des données provenant de journaux ou de correspondances épistolaires, etc. Par contre, on privilégie généralement ce qu'il est convenu d'appeler les « données de terrain » (Laperrière, 1997, p. 314), notamment les entrevues et les notes d'observation. De plus, on cherche la diversification des sortes de données dans une visée d'enrichissement et de multi-triangulation (Starrin et al., 1997).

3.1.3.3 Construction de la problématique

En GT, généralement, l'objet de la recherche est un phénomène ou des situations sociales et l'objectif de la recherche est le développement d'une théorie ou d'une

compréhension du phénomène (Strauss & Corbin, 1998). Lorsque l'on veut préciser la « problématique » au point de départ, en GT, on délimite les paramètres de la situation sociale à l'étude. On le fait en termes très généraux et en étant conscient du caractère provisoire de cette délimitation (Glaser, 2001). Rappelons que, dans la perspective de la GT, les précisions et les ajustements sont faits ou amenés au fur et à mesure de la rencontre entre la sensibilité du chercheur et le contenu des données empiriques (Beck, 1999; Dey, 1999; May, 1986; Willig, 2001).

3.1.3.4 Échantillonnage théorique

L'échantillonnage théorique signifie que les situations dans lesquelles le chercheur collecte des données empiriques sont choisies en fonction de leur potentialité de favoriser la théorisation (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Charmaz, 1983). On distingue l'échantillonnage théorique de l'échantillonnage statistique. Dans ce dernier cas, les sujets sont choisis d'après le critère de la représentativité et de la saturation statistique qui est une saturation de la variation statistique. Dans le cas de l'échantillonnage théorique, les échantillons ne sont pas d'abord des échantillons de population ou de sujets, mais plutôt des échantillons de situations dans lesquelles le chercheur peut recueillir des données « théorisables », c'est-à-dire des données qui permettent de toujours mieux comprendre le phénomène plutôt que de simplement le documenter.

Le chercheur construit donc tout d'abord l'échantillon dit théorique en choisissant un « terrain » en fonction des éléments théoriques qui se rapportent à son intérêt de recherche et selon les paramètres de son objet de recherche (Glaser & Strauss, 1967). Ces mêmes situations peuvent être observées plusieurs fois sous des angles différents et la même personne peut être interviewée plusieurs fois à l'aide de questions différentes, ces questions étant déterminées par le développement de la conceptualisation et de la théorisation (Charmaz, 2002; Bowers, 1988). Dans cette

perspective, les épisodes d'entrevues peuvent être de longueurs variées et peuvent prendre des formes différentes comme, par exemple, celle de la correspondance par courriel. L'objectif est toujours d'ajuster les questions et les instruments de collecte afin qu'ils favorisent l'émergence et le développement de la théorie (Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967).

À mesure que l'analyse se développe et se raffine, la sélection des situations devient de plus en plus précise et variée (Charmaz, 1995 ; Holloway & Wheeler, 2002). Tout au long de la recherche, ce sont les résultats progressifs de l'analyse qui dirigent les épisodes de collecte, que ce soit pour ajuster cette analyse à de nouvelles données ou pour l'enrichir en suivant le cours des développements théoriques qui émergent progressivement (Charmaz, 2004; Glaser, 1978; Strauss, 1987).

3.1.3.5 Méthode comparative continue¹⁹

Lorsqu'ils présentent l'aspect spécifiquement analytique de la GT, Glaser & Strauss nomment leur méthode d'analyse « la méthode comparative continue ». Il s'agit d'abord de comparer les données empiriques entre elles pour discerner celles qui pourraient être regroupées sous un même code (Glaser & Strauss, 1967 ; Glaser, 1978). Ensuite, toutes sortes de comparaisons peuvent être faites dans le but d'identifier les similitudes, les différences, les variations, les contrastes, les différentes relations entre les données, etc. (Glaser, 1978 ; Strauss & Corbin, 1998). C'est aussi par le recours à la comparaison que sont ajustés les codes, les concepts et les énoncés émergents; ces éléments théoriques sont constamment comparés ou confrontés aux données (données déjà recueillies ou données nouvelles) en vue de les modifier, de les préciser, de les développer, et ce, selon le critère de l'*emergent-fit* (Corbin & Strauss, 1990; Glaser, 1978, 1998).

¹⁹ C'est la traduction que propose Baszanger pour l'expression « Constant Comparative Method ». Paillé traduit par « comparaison constante ».

3.1.3.6 Principes du développement de l'analyse

En GT, l'analyse est effectuée selon cinq principes qui visent tous la production d'une théorie pertinente pour le phénomène à l'étude. Il s'agit du développement par codage et catégorisation, du développement par validation, du développement par la recherche de la variation, du développement par réduction – densification et du développement jusqu'à la saturation théorique.

Développement par codage et catégorisation

Le développement de l'analyse en GT se fait, premièrement, par codage et catégorisation comme dans d'autres méthodes d'analyse qualitative. L'opération ressemble à un étiquetage car le chercheur assigne un mot à une partie des données (Pidgeon, 1991). Souvent, ce mot provient des données elles-mêmes (codes *in-vivo*). En GT, cet étiquetage se fait plutôt avec des concepts théoriques qu'avec des termes descriptifs (Starrin & al., 1997; Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1994). Il ne s'agit pas tant de nommer un ensemble de données que de nommer ce que cet ensemble représente, «ce à quoi il renvoie» (Laperrière, 1997, p. 314). L'opération est une opération d'abstraction, de conceptualisation, de théorisation. Le concept est donc l'unité de base de l'analyse et du codage (Laperrière, 1997), le lien pivot entre les données empiriques et les éléments théoriques (Charmaz, 1983; Glaser, 1978).

Par le codage et la catégorisation, l'analyse se développe au travers des opérations de regroupement, de classification et de mise en relations entre les données, entre les codes, entre les catégories, etc. Ces relations sont la base de l'exercice de théorisation progressive en GT. Comme l'opération de codage est constamment enrichie par l'arrivée de nouvelles données empiriques, le système de codes et de catégories se développe et se raffine constamment (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998).

Développement par validation

En GT, l'analyste retourne constamment sur le terrain de son étude pour recueillir de nouvelles données, non seulement pour enrichir son analyse, mais aussi pour la valider (Glaser, 1998; Strauss & Corbin, 1998). Glaser & Strauss (1969) parlent de cette opération en termes de « confirmation », synonyme de « validation ». Pour leur part, en 1998, Strauss & Corbin précisent que cette validation peut être faite directement par les acteurs qui vivent le phénomène à l'étude. Ainsi, le chercheur peut présenter les résultats de ses analyses aux acteurs et leur demander si son interprétation de la situation correspond à leur expérience et à leur propre interprétation. Les acteurs peuvent devenir des participants actifs dans la recherche en donnant des commentaires spécifiques sur les résultats de l'analyse, et ce, tout au long de la recherche (Bowers, 1988; Charmaz, 1983; Stern, 1994; Strauss & Corbin, 1998).

Développement par variation

Il peut arriver qu'une partie des données (une entrevue ou une observation dans une situation particulière) ne valide pas les résultats de l'analyse. En GT, ces cas infirmatoires sont recherchés parce qu'ils ouvrent à une analyse théorisante plus riche qui favorise la compréhension ou la saisie de la complexité du phénomène à l'étude (Glaser, 2001; Holloway & Wheeler, 2002; Schreiber, 2001; Strauss & Corbin, 1998). Sans que soit absolument recherchés les données infirmatoires et les cas contrastés, il demeure que « la variation constitue un instrument clé de la théorisation ancrée, car elle force la spécification de celle-ci et en élargit la portée » (Laperrière, 1997, p. 322).

Développement par réduction et densification

Un mouvement de réduction et de densification doit accompagner la codification. L'analyste réduit d'abord en regroupant des données dans des codes, puis en

regroupant des codes dans des catégories, puis en regroupant des catégories dans un ou des « noyaux » théoriques (*core categories*) (Glaser & Strauss, 1967; Paillé, 1994). La réduction s'opère aussi par la mise en relation des catégories à l'intérieur de schémas (Corbin & Strauss, 1990; Paillé, 1994; Strauss, 1987). Cette réduction produit des codes ou des catégories plus denses qui permettent au chercheur d'élaborer sa théorie avec un nombre plus limité de concepts (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998).

La dernière phase de la densification théorique est nommée phase d'intégration. Il s'agit, pour le chercheur, de raffiner, d'ajuster et surtout de relier de façon cohérente les différents concepts (codes, catégories, énoncés, noyaux, etc.) dans un ensemble qui forme ce que l'on pourrait appeler le squelette de la théorie émergente (Glaser, 2001; Paillé, 1994; Strauss & Corbin, 1998).

Saturation théorique

Comme le rappelle Laperrière (1997, p. 324), en GT, « la collecte des données se fait jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune donnée nouvelle ne vienne modifier la théorie construite ». L'analyse se développe donc jusqu'à la « saturation théorique ». Celle-ci est un jugement par lequel l'analyste considère que la collecte de nouvelles données n'apporterait rien de nouveau à la conceptualisation et à la théorisation du phénomène à l'étude (Holloway & Wheeler, 2002; Morse, 1995; Strauss & Corbin, 1998). À ce propos, Glaser & Strauss (1967) affirment que le point de saturation théorique est atteint lorsque, de la collecte des données, n'émerge plus rien de vraiment nouveau ni de vraiment consistant.

C'est par le jugement de saturation que l'analyste entre dans la dernière phase. Évidemment, la saturation est toujours relative dans le sens qu'une analyse est toujours plus ou moins saturée et qu'elle pourrait toujours l'être davantage (Charmaz, 2002; Morse, 1995). À cet égard, Charmaz (2002) parle de la saturation comme d'un concept « élastique » (p. 690). De même, Strauss & Corbin (1998) font remarquer

que le jugement sur la saturation théorique est aussi relatif à d'autres considérations comme celle des ressources dont dispose le chercheur, notamment en temps et en argent. En d'autres mots, il faut bien boucler la boucle quitte à y parvenir dans le cadre d'autres études.

3.1.3.7 Modélisation

Les experts de la GT conseillent de « modéliser » l'analyse, concrètement en traduisant en symboles graphiques les relations entre les concepts, de même que les hiérarchies éventuelles intégrant catégories et sous-catégories. Ces « modèles » sont, en quelque sorte, des cartes conceptuelles ou des diagrammes qui servent à représenter la complexité et la densité de la construction théorique. Strauss & Corbin (1998) les considèrent comme des « mémos visuels ».

Ces diagrammes peuvent être très raffinés, identifiant les différents éléments avec différents symboles et nommant les relations par des symboles spécifiques. Normalement, la structure du modèle doit être concentrique avec la catégorie principale au milieu (Bowers, 1988). Ce peut être aussi des schémas très simples comme, par exemple, des matrices sous forme de tableau à double entrée (Glaser, 1978).

Pour sa part, Schreiber (2001) souligne que les diagrammes sont des outils inestimables pour aider le chercheur à développer son analyse et à préciser les relations qui émergent entre les catégories. Ils aident le chercheur à prendre une certaine distance par rapport à son analyse; il peut ainsi cerner plus facilement l'évolution analytique au niveau conceptuel en se détachant des multiples détails que lui fournissent les données (Strauss & Corbin, 1998).

3.1.3.8 Écriture de la théorie

L'écriture est une démarche qui se réalise tout au long du projet au travers des mémos, des énoncés théoriques et du rapport final, comme il a été mentionné plus haut.

Mémos

Les mémos sont la trace écrite des idées du chercheur. Celui-ci doit les rédiger au fur et à mesure que l'analyse avance et à tout moment durant la réalisation de la recherche, du début à la fin (Charmaz, 1983; Corbin & Strauss, 1990; Glaser, 1978; 2003; Schreiber, 2001). D'un mémo à l'autre, la longueur peut varier beaucoup (Beck, 1999).

À mesure qu'il rédige des mémos, le chercheur peut les traiter dans son analyse comme des données additionnelles. Il peut les coder, il peut les comparer, il peut s'en inspirer pour rédiger de nouveaux mémos, etc. (Charmaz, 1983; Corbin & Strauss, 1990).

Ces mémos servent à documenter l'analyse et à fournir des explications sur les choix du chercheur à propos des concepts, des relations entre les codes, des épisodes d'échantillonnage théorique, etc. (Charmaz, 1983; Pidgeon, 1991). Il servent aussi à documenter l'évolution de l'élaboration théorique expliquant, par exemple, comment le recours aux écrits scientifiques a été réalisé ou comment les idées préconçues du chercheur ont été mises entre parenthèses (Charmaz, 2004; Schreiber, 2001).

Énoncés

Tout au long du processus d'analyse, les concepts se transforment en énoncés et, ainsi, la théorie se construit progressivement (Laperrière, 1997). Durant l'analyse, la mise en relation entre des catégories, le développement d'un système de codes autour d'une catégorie, ou tout autre opération analytique, peuvent amener le chercheur à rédiger des énoncés théoriques, lesquels constituent des parties importantes de la

théorie écrite (Strauss & Corbin, 1998). Cette rédaction se fait dans des mémos qui sont plus précis, plus incisifs, plus denses théoriquement (Charmaz, 2004).

Rapport final

Pour rédiger un premier brouillon du rapport final, le chercheur sélectionne, parmi tous ses mémos, d'abord ceux qui contiennent des énoncés et, ensuite, les autres mémos pertinents (Charmaz, 2004; Strauss & Corbin, 1998). À partir de ces mémos, il rédige un texte provisoire dont le plan s'inspire de ce qui se trouve comme système catégoriel hiérarchique dans son analyse ou de ce qui se trouve dans les diagrammes de sa modélisation.

Il est à noter que l'écriture du rapport constitue aussi une opération analytique avant d'être une simple mise par écrit des résultats de l'analyse (Strauss, 1987). En effet, écrire, c'est continuer à établir des relations entre les concepts, c'est continuer à clarifier les liens logiques entre les énoncés, c'est continuer à nuancer les interprétations, c'est continuer à moduler la théorie en regard des données empiriques, c'est continuer à préciser les divers aspects du phénomène. (Charmaz, 2004).

3.2 Description de la mise en œuvre de la GT dans cette recherche

AVERTISSEMENT : Comme il s'agit ici de rendre compte du cheminement méthodologique parcouru au long de cette recherche, il sera plus facile d'en faire une présentation claire et précise si l'auteur de cette thèse peut témoigner de son cheminement de manière personnelle, c'est-à-dire en employant les pronoms personnels adéquats – sans toutefois en abuser. Qu'on me permette donc de quitter, à l'occasion et de façon provisoire, la forme impersonnelle au profit d'une utilisation de la forme personnelle.

3.2.1 Postulats

Les opérations méthodologiques de cette recherche reposent sur les postulats présentés plus haut dans la partie sur les fondements épistémologiques. Ils sont résumés ici en quelques phrases. Je savais qu'il était possible de comprendre le phénomène à étudier dans cette thèse parce qu'il était possible de recueillir le point de vue des acteurs qui le vivent. En effet, les enseignants qui poursuivent une démarche de développement professionnel sont des acteurs qui interagissent avec la réalité en lui donnant une signification et il est possible de cerner cette signification par l'accès à l'univers symbolique des acteurs. Ainsi, globalement, le travail de recherche a consisté à recueillir et à analyser les objets symboliques des enseignants qui vivent le phénomène à l'étude.

Ma « posture épistémologique » et ma façon d'appréhender le phénomène se sont traduites dans des démarches de collecte de données qui ont été « ouvertes » (le plus possible), laissant aux acteurs l'initiative de partager leur vécu à partir de leur point de vue et du sens qu'ils lui donnent. J'ai tenté de me mettre le plus possible à l'écoute de ce qui pouvait émerger de leurs univers symboliques et je me suis engagé dans une exploration afin d'enrichir et ajuster cette émergence. Dans une perspective d'inspection, dès que j'ai eu commencé à produire des éléments d'analyse à propos du phénomène à l'étude et au fur et à mesure que cette analyse avançait, je suis constamment retourné au monde empirique dans lequel le phénomène est vécu pour non seulement valider les analyses, mais aussi pour les enrichir de nouveaux points de vue, de nouvelles réponses à des questionnements, de nouvelles variations du phénomène, etc. Par cette démarche d'inspection, j'ai tenté d'établir des relations de plus en plus solides entre les différents éléments émergents de l'observation des données et de l'analyse. Ainsi, l'analyse s'est enrichie car elle a dépassé les premières impressions ou les premières conceptualisations.

Adoptant la démarche générale d'induction, j'ai réussi à « découvrir » des éléments théoriques dans les données empiriques sur l'objet d'étude en raison du fait

que j'ai été actif dans l'analyse. J'ai « extrait » cette théorie, en quelque sorte, des données; je l'ai fait ressortir. Encore une fois, la perspective est inductive par contraste avec une perspective dans laquelle une théorie déjà établie sert de cadre d'analyse des données.

3.2.2 Sensibilité théorique

Plus haut, au point 3.1.2, les deux aspects de la sensibilité théorique en GT ont été présentés. Pour cette recherche, le premier aspect, qui est celui de la mise entre parenthèses des savoirs du chercheur, a été opérationnalisé de la façon suivante. J'ai tenté de réaliser cette mise entre parenthèses par une opération de mise au jour de ce que je pensais sur l'engagement et le désengagement des enseignants, sur ma propre expérience professionnelle en rapport à ce phénomène et sur les connaissances que j'avais de ce phénomène. De plus, à partir des écrits scientifiques sur l'engagement et sur le développement professionnel, j'ai retenu ce qui me permettait de mieux délimiter l'objet de recherche et j'ai mis de côté, dans la mesure du possible, ce qui pouvait représenter des cadres explicatifs du phénomène. J'ai conservé pour la fin de l'analyse la recension des écrits scientifiques qui pouvaient comporter des résultats susceptible d'être mis en interface avec les résultats de cette étude.

Par contre, la définition des termes servant à délimiter les paramètres de l'objet d'étude a permis d'identifier la perspective avec laquelle j'entrais sur le terrain de la recherche. En effet, j'ai observé l'engagement sous l'angle du processus, des conditions favorables au processus et des stratégies utilisées par les acteurs pour avancer dans les processus. C'est cette « perspective » (deuxième aspect de la sensibilité théorique) que j'ai présentée à l'intérieur du chapitre II qui informe sur le choix de l'angle d'appréhension que j'ai privilégié, à savoir l'interactionnisme symbolique.

À partir de cette définition des termes, je me suis engagé dans un processus d'adaptation continue tout au long de l'analyse, de telle sorte que je ne pouvais pas prévoir les voies de théorisation dans lesquelles cette analyse allait me conduire.

3.2.3 Construction de la problématique

Initialement, pour l'élaboration de la problématique, j'ai procédé selon l'approche de la GT et je me suis donc demandé quel était l'objet de recherche qui m'intéressait et qui nécessitait une étude scientifique. J'ai trouvé un « terrain » à explorer dans le phénomène de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. J'ai constaté que ce phénomène n'avait pas été étudié en lui-même, mais plutôt dans les différentes voies que prennent les enseignants pour se développer professionnellement. J'avais donc un objectif général de recherche qui visait à comprendre le phénomène en lui-même. À partir de cet objectif, j'ai construit une problématique en l'élaborant autour de la pertinence sociale et de la pertinence scientifique de l'objet de recherche. Cette construction n'est pas exigée par la GT, mais je l'ai réalisée pour répondre aux exigences institutionnelles du doctorat en éducation – sans pour autant dénaturer l'approche de la GT.

Pour respecter la démarche inductive, j'ai poursuivi l'étude du phénomène de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel sans porter un problème de recherche autre que celui de mieux comprendre le phénomène en question. Dans cette perspective, j'ai élaboré un cadre conceptuel dans lequel je n'ai cherché qu'à préciser l'objet de recherche en définissant les termes principaux de l'énoncé de cet objet, à savoir les termes d'engagement, de désengagement et de développement professionnel. Il s'agissait alors de préciser avec clarté ce sur quoi portait la recherche. En d'autres termes, il s'agissait d'expliquer ce que signifient les mots employés pour désigner l'objet de la recherche : *l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel*. Il était important de ne pas laisser planer de

l'ambiguïté sur le sens de ces mots parce que l'étude aurait pu être orientée dans de multiples directions. Comme on l'a vu au chapitre II, la définition des concepts a été alimentée des écrits scientifiques sur l'engagement et sur le développement professionnel des enseignants. C'est ainsi que j'en suis venu à formuler des objectifs spécifiques qui correspondent à des dimensions de l'objet de recherche.

3.2.4 Collecte des données

Parce que la démarche méthodologique a été circulaire, il est difficile de distinguer les différentes phases que sont la collecte des données, l'échantillonnage et le processus d'analyse. Je le ferai tout de même parce qu'il me semble qu'il serait plus difficile encore de présenter la démarche en essayant de constamment rendre compte de l'imbrication entre les divers éléments.

Concernant la collecte des données, le choix des instruments de collecte a été fait en fonction de l'objectif qui consistait à explorer le sens que les enseignants donnent à leur démarche de développement professionnel. J'ai considéré que ce sens était accessible dans le discours des enseignants. L'entrevue de recherche qualitative est donc apparue comme la meilleure façon d'avoir accès à l'univers symbolique des enseignants (Boutin, 1997; Savoie-Zajc, 2003; Wengraf, 2001). L'instrument de l'observation participante a été exclu parce que l'engagement et le désengagement en tant qu'objet symbolique sont difficilement observables. Par contre, tout autre source de données pertinentes – c'est-à-dire des données de discours des enseignants sur un aspect ou l'autre du phénomène à l'étude – a été prise en considération. C'est ainsi que des données ont été recueillies dans des documents télévisuels, des documents radiophoniques et des documents écrits comme un livre publié et des journaux professionnels.

Pour la suite de la description de l'opération complète de « collecte des données », quatre phases sont distinguées bien que les frontières entre ces phases ne soient pas étanches.

1^{ère} phase : entrevues informelles

La toute première collecte de données a pris la forme d'une série de courtes entrevues informelles (Chenitz, 1986) avec des enseignants qui étaient engagés dans une démarche de développement professionnel et avec des enseignants qui avaient abandonné la profession. Suite à ces entrevues informelles, j'ai pris des notes de type ethnographique (Laperrière, 2003) et je les ai entrées au fur et à mesure dans le processus d'analyse réalisée avec l'assistance du logiciel *N'Vivo*. Après ces premiers épisodes, dans la suite de la collecte, il m'est arrivé de réaliser d'autres entrevues informelles, dont certaines par téléphone.

Ces premières entrevues m'ont aidé à élaborer un premier canevas thématique. Évidemment, tout au long de la recherche, les questions d'entrevue ont évolué et ce, pour respecter le principe de l'échantillonnage théorique qui vise des finalités diverses comme la variation, la validation, la saturation. On trouvera, en Appendice A, des exemples de canevas d'entrevue qui témoignent de l'évolution de cet instrument d'échantillonnage théorique. Je reviens un peu plus loin sur ce point.

2^{ème} phase : Émergence de nouvelles dimensions du phénomène

Une deuxième série d'épisodes de collecte de données a été réalisée à partir de mai 2004, à la suite de la captation d'une émission radiophonique à Radio-Canada. Il s'agit de l'émission *Indicatif Présent* du 14 mai 2004 au cours de laquelle l'animatrice a réalisé une entrevue avec trois enseignants décrocheurs. Ces derniers ont, au cours de l'entrevue, ouvert des pistes nouvelles pour l'exploration du phénomène; des pistes qui n'avaient pas été évoquées lors des premières entrevues informelles comme, par exemple, le fait que c'était pour garder le cap sur leurs idéaux qu'ils avaient abandonné l'enseignement. J'ai alors contacté les chercheurs

de l'émission pour leur demander de donner mon adresse courriel aux ex-enseignants interviewés afin que ceux-ci puissent me contacter s'ils le voulaient. Un des participants m'a contacté et j'ai commencé alors avec lui un échange courriel qui a duré plusieurs mois.

De plus, j'ai demandé à des conseillers pédagogiques et à des enseignants de donner aussi mon adresse courriel à des enseignants engagés dans des démarches de développement professionnel et certains enseignants m'ont alors contacté.

Pendant cette période, je continuais à réaliser quelques entrevues informelles et j'analysais mes notes ethnographiques de même que le contenu des échanges de courriels.

De plus, j'ai entendu parler du livre de Benoît Séguin (1996) qui est un livre-témoignage qui porte sur son expérience de « prof drop-out », comme il le dit lui-même. J'ai consulté ce livre et j'y ai sélectionné les données pertinentes pour la recherche, c'est-à-dire celles qui portaient sur l'objet de recherche. À la fin de cette deuxième phase de collecte, il n'y avait encore que relativement peu de données, mais quelques thématiques étaient identifiées dans l'interprétation que les enseignants faisaient de leur vécu en rapport avec le phénomène à l'étude. Ceci a ouvert la voie à une collecte plus systématique.

3^{ème} phase : échantillonnage théorique plus systématique

La troisième phase de l'opération « collecte des données » est caractérisée par la mise en place plus systématique de l'échantillonnage théorique, c'est-à-dire par une interaction plus soutenue entre la théorisation émergente et la collecte des données. Concrètement, j'ai commencé à collecter de façon beaucoup plus ciblée les données pour avancer la recherche. Le canevas d'entrevue avec lequel je travaillais correspondait à la conscience que j'avais d'être devant un phénomène à la fois consistant et peu exploré. Plusieurs voies d'exploration avaient été ouvertes par

l'analyse des données déjà obtenues et s'ajoutaient des lieux intéressants et féconds de questionnement.

Durant cette troisième phase, j'ai pris contact avec une vingtaine d'enseignants ou ex-enseignants pour leur demander leur participation à la recherche. J'ai pris ces contacts de façon directe auprès de personnes que je connaissais et de façon indirecte, c'est-à-dire en passant par des enseignants, des conseillers pédagogiques ou des professeurs d'université. Aux personnes qui acceptaient de participer à la recherche, j'offrais la possibilité de réaliser des entrevues en face à face ou par courriel. Majoritairement, les participants ont choisi le courriel, mais certains préféraient l'entrevue en face à face. Par ailleurs, certains ont commencé par un échange par courriel puis ont demandé de faire une entrevue en face à face alors d'autres ont choisi l'inverse.

Dans le monde de la recherche scientifique, on connaît bien la nature des données récoltées par l'entrevue semi-dirigée en face à face, mais on connaît moins la nature des données récoltées par l'échange de courriels. Celles-ci se rapprochent des données recueillies par la méthode du journal dialogué (Bean & Zulich, 1989; Rodderich, 1986). À l'occasion de cette recherche, certains des participants ont parlé de leur expérience d'entrevue par courriel et on peut reconnaître dans leur propos ce que Vygotski dit de la différence entre le langage écrit et le langage oral. En effet, on peut constater, dans l'expérimentation de cet instrument de collecte des données, que le langage écrit est plus précis et plus développé, précisément parce qu'« on doit ici transmettre par des mots ce qui est transmis dans le langage oral à l'aide de l'intonation et de la perception directe de la situation. » (Vygotski, 1997, p.471). Ainsi, les données recueillies par le courriel sont des données plus denses parce que les mots employés ont été choisis, remplacés, corrigés pour mieux exprimer la pensée de leur auteur avec nuance et précision. De plus, de la même manière que Vygotski l'explique, les répondants, ne pouvant s'exprimer par le non verbal, ont littéralement mis en mots beaucoup plus de nuances qu'ils ne l'auraient fait dans une expression

orale. Par ailleurs, certains auteurs, dont Markham (2004) font remarquer que le courriel est un moyen d'expression écrite qui est plus spontané que la plupart des autres formes d'expression écrite. J'ai demandé aux participants de conserver, dans la mesure du possible, cette spontanéité afin de profiter de l'avantage que constitue l'absence relative d'auto-censure. Comme le fait remarquer McAuliffe (2003), la spontanéité et l'expression libre sont facilitées par le fait que chaque participant peut répondre au message courriel au moment où il le veut, à n'importe quelle heure du jour et de la nuit. Ainsi, le participant pouvait laisser sa réponse inachevée et y revenir plus tard. Il pouvait la relire et la changer ou la nuancer à sa guise. En d'autres mots, les répondants par courriel n'avaient pas les contraintes inévitables de l'entrevue de face à face. De plus, ils avaient beaucoup plus de temps pour la réflexion puisque qu'ils n'avaient qu'une question à la fois et qu'ils pouvaient prendre le temps qu'ils désiraient pour y réfléchir avant d'y répondre. En fait, il faut réaliser que l'entrevue se déroule alors sur une durée de plusieurs semaines, voire plusieurs mois et non en une ou deux heures.

De mon côté, en tant que chercheur, la prise en compte des données contextuelles comme l'intonation ou les messages non verbaux était moins nécessaire puisque les répondants faisaient part de ces données de façon écrite, du moins des données qu'ils jugeaient importantes à transmettre. Par exemple, plusieurs des répondants par courriel ont exprimé par écrit les sentiments qu'ils éprouvaient en partageant tel aspect de leur vécu. Pour un, c'était la peur de partager tel élément, pour un autre, c'était les larmes qu'il versait en parlant de ses difficultés, pour un autre, c'était un grand soupir de soulagement, pour un autre, c'était la joie de partager avec moi sa passion, pour un autre encore, c'était son « haut-le-cœur » face au souvenir d'un événement. Ces données contextuelles significatives m'ont été transmises par les répondants eux-mêmes. Ceci a eu l'avantage de m'indiquer qu'elles étaient vraiment significatives pour les participants puisqu'ils avaient pris la décision de les écrire.

4^{ème} phase : récursivité et saturation

Une dernière série d'épisodes de collecte de données a été réalisée intensivement durant les mois de mars et d'avril 2005. Ce qui caractérise cette dernière série, c'est la finalité de retourner aux manifestations empiriques du phénomène avec les questionnements émergés de l'analyse, laquelle était elle-même émergée des données empiriques. Systématiquement, des données furent alors recueillies pour valider et enrichir l'analyse et ce, jusqu'à saturation.

Concrètement, j'ai alors contacté des groupes d'enseignants engagés dans diverses activités de développement professionnel et l'échantillon a totalisé finalement une quarantaine de participants avec lesquels ont été réalisées des entrevues en face à face ou par courriel.

Par ailleurs, il est arrivé à deux occasions que des participants m'aient offert de consulter leur journal professionnel ou leur portfolio lorsqu'ils ont répondu à une des questions d'entrevue. Ils ont considéré que cette consultation pouvait enrichir leurs réponses, ce qui fut effectivement le cas.

Durant les deux dernières séries d'épisodes de collecte de données, un participant m'a donné la chance de visionner deux émissions de télévision dans lesquelles on trouve des entrevues avec des enseignants décrocheurs. Ces entrevues ont été transcrites et ajoutées au corpus de données.

Au total, en données recueillies par écrit et en données verbales transcrites, le corpus de données remplit 621 pages et est composé de 59 pages d'extraits de journaux et de portfolios professionnels, de 91 pages d'entrevues en face à face, de 18 pages d'entrevues réalisées dans des médias électroniques et de 453 pages d'entrevues par courriel.

3.2.5 Étapes de l'échantillonnage théorique

Comme tout le reste de la démarche méthodologique propre à la GT, le procédé d'échantillonnage théorique utilisé s'est déployé dans une logique marquée par la circularité. Dans le but de présenter le plus clairement possible comment s'est déployé logiquement ce processus complexe, j'ai identifié des « étapes » du processus d'échantillonnage. Mais il faut savoir que ces étapes ne sont pas chronologiques, en ce sens qu'elles ne sont pas apparues les unes après les autres de façon séquentielle. On peut tout de même les distinguer logiquement les unes des autres.

J'ajoute – aussi en guise d'avertissement – que, comme il s'agit de l'échantillonnage « théorique », je ne peux présenter ces étapes sans présenter en même temps les étapes (logiques, et non chronologiques) de la construction théorique issue de l'analyse.

1^{ère} étape : À la recherche de la variation

Dès que quelques entrevues informelles avec des enseignants furent réalisées, l'idée qu'une démarche de développement professionnel pouvait être utilisée par un enseignant comme stratégie de désengagement par rapport à la profession a fait surface. J'ai écrit alors un mémoire pour noter que des répondants me parlaient de ces enseignants (y compris parfois eux-mêmes) qui participent à tout ce qui s'appelle activité de développement professionnel sans vraiment s'y engager; ils y sont complètement passifs ou juste assez actifs pour donner l'impression d'être engagés. Ils n'ont pas l'intention de changer quoi que ce soit dans leur pratique enseignante, mais ils participent à ces activités uniquement parce que, pendant ce temps, ils ne sont plus dans leurs classes.

À la lumière de ces données, j'ai établi des critères d'échantillonnage théorique afin de récolter des données sur la variation du phénomène – variation sur un continuum entre l'engagement et le désengagement. Ces critères visaient à trouver des enseignants qui vivaient des situations variées – voire contrastées – sur un

continuum entre l'engagement dans son développement professionnel et le désengagement ou le décrochage professionnel. À l'aide de ce continuum théorique, je pouvais chercher des participants qui vivaient des situations pouvant se retrouver à un endroit ou l'autre entre les deux extrêmes du continuum.

Concrètement, j'ai alors contacté des enseignants engagés dans une démarche de développement professionnel et d'ex-enseignants qui s'étaient complètement désengagés.

Pour pouvoir les situer minimalement et ainsi orienter mon exploration auprès de chacun des participants, je leur ai demandé systématiquement de me donner de l'information succincte sur leur cheminement académique et professionnel. Certains m'ont alors envoyé leurs curriculum vitae. Ces informations m'ont permis de faire de l'échantillonnage théorique dans le sens où je pouvais leur poser des questions par rapport à ce que je discernais comme étant des processus de relative continuité dans l'engagement et des processus de relatif désengagement. J'ai découvert que le phénomène était vécu dans des processus mitigés et dans des processus ambigus d'engagement et de désengagement. J'ai donc continué mon échantillonnage théorique en cherchant à recueillir des données qui pouvaient m'aider à mieux comprendre ces processus « nuancés ».

2^{ème} étape : Première exploration des processus

En raison de ma sensibilité théorique inspirée de l'interactionnisme symbolique, l'engagement et le désengagement ont été étudiés, dès le départ, comme des actions et des processus qui se situent à la suite d'un état d'engagement. En effet, l'engagement dans le développement professionnel ne pouvait être appréhendé que comme une continuité par rapport à l'engagement initial dans la profession, un état d'engagement déjà en place au moins de façon minimale. De même, le désengagement suppose qu'il y a eu un engagement duquel on se retire.

Pour mieux étudier ces processus de continuité ou de discontinuité, j'ai décidé alors d'explorer l'état d'engagement dans lequel se trouvent les enseignants au moment où ils entrent dans les différents processus. Pour étudier cet état d'engagement, j'ai décidé d'étudier le processus que les enseignants avaient vécu pour en arriver à cet état d'engagement. J'ai donc posé plus systématiquement aux participants la question du « comment²⁰ » ils en étaient venus à se retrouver dans l'état d'engagement.

Dans la suite logique, j'ai exploré les processus subséquents, c'est-à-dire les processus de continuité de l'engagement de même que les processus de désengagement avec la même question portant sur le « comment ». Plus précisément, je posais la question « Comment en êtes-vous venus à vous engager dans des activités de développement professionnel? » aux enseignants que je savais être plutôt dans une dynamique de continuité, et je posais la question « Comment en êtes-vous venu à vous désengager de la profession enseignante? », aux ex-enseignants. Ces questions ont suscité de nombreuses réponses, que ce soit en entrevue de face à face ou dans les échanges de courriels.

3^{ème} étape : Première exploration de l'évaluation des gains et des coûts

Dans les réponses à la question portant sur le « comment », les participants m'ont fourni beaucoup de données qui m'indiquaient l'évaluation qu'ils avaient faite des avantages et des inconvénients liés à leur état d'engagement. Ainsi, certains éléments de ma sensibilité théorique passèrent, en quelque sorte, le test de l'*emergent-fit*, en ce sens que les données empiriques étaient recueillies dans un discours que le concept d'engagement (résultant d'un calcul) permettait de comprendre. Les participants ont aussi parlé des éléments du « calcul » qu'ils ont fait pour prendre la décision de continuer dans leur développement professionnel ou d'abandonner la profession. Comme j'étais « sensible » à cette dimension « évaluation-calcul » qui fait partie

²⁰ Becker conseille à ceux qui veulent étudier le vécu des acteurs : « Ne demandez pas 'Pourquoi?'; demandez 'Comment?' » (Becker, 2002, p.105; Voir les pages 105 à 108).

intrinsèquement des paramètres du phénomène de l'engagement-investissement, j'ai exploré plus systématiquement cet aspect émergeant des données.

Dès lors, je me suis mis à poser plus de questions pour récolter des données sur l'évaluation et le calcul que faisaient les participants par rapport à leur état d'engagement dans la profession enseignante et par rapport aux différents processus dans lesquels ils pouvaient s'être engagés après leur engagement initial dans la profession. Ces questions ont d'abord été posées aux données déjà récoltées parce que je ne voulais pas poser aux participants des questions auxquelles ils auraient déjà répondu. Plus précisément, je m'immergeais dans les données déjà recueillies d'un participant et je formulais des questions spécifiques pour ce participant en partant de ce qu'il avait déjà dit et en lui demandant de compléter ou de répondre à la question tout entière s'il n'avait pas déjà donné des éléments de réponse. J'ai procédé à l'élaboration des questions en rédigeant chaque fois des mémos. Par exemple, pour les échanges de courriels, lorsqu'une réponse m'était adressée, je lisais le message et je faisais immédiatement un mémo sur la prochaine question à poser. Je partais du contenu du message et, en regardant mes objectifs de recherche de même que le système catégoriel et l'état de saturation des différents codes, je rédigeais un mémo dans lequel je mettais un brouillon du prochain message à envoyer au participant. Parfois, j'avais deux ou trois messages à l'avance parce que je pouvais formuler plusieurs questions, mais je n'en envoyais qu'une seule à la fois. Plus d'une centaine de mémos de ce genre ont été faits. Ils constituaient le principal instrument d'échantillonnage théorique. On trouvera, à l'Appendice B, des exemples de ces mémos.

La question qui est revenue le plus souvent à cette troisième étape de l'échantillonnage théorique était celle-ci : « Pouvez-vous me parler de ce que vous considérez comme des aspects positifs et des aspects négatifs de votre engagement dans la profession enseignante? ». La question était parfois formulée autrement, par exemple : « Pouvez-vous me parler des 'pour' et des 'contre' qui vous viennent à

l'esprit lorsque vous pensez à votre engagement dans la profession enseignante ? », ou encore, « Qu'est-ce que vous rapporte (au sens large) votre engagement dans la profession enseignante et qu'est-ce qu'il vous coûte (au sens large)? ». Ces questions ont permis un avancement dans l'analyse pour comprendre plus à fond ce qui avait commencer à émerger concernant l'évaluation faite par les enseignants et à partir de laquelle ils s'engageaient dans différents processus, soit d'engagement dans leur développement professionnel (donc en continuité) soit de désengagement (donc en discontinuité). Une fois que cette question de l'évaluation a été relativement saturée, je me suis mis à poser (à mes données déjà recueillies et à mes participants) des questions sur le calcul effectué, calcul qui consiste à estimer s'il y a plus de gains que de coûts ou l'inverse.

4^{ème} étape : Début de saturation de certains thèmes

Durant la quatrième étape, les principaux thèmes de la compréhension du phénomène se sont mis à émerger, de même que leurs relations. En d'autres termes, les différents éléments de la théorisation émergente se sont mis à se placer logiquement. J'ai donc pu viser systématiquement la saturation pour ces différents thèmes par des opérations d'échantillonnage théorique bien ciblées.

5^{ème} étape : Retour à une visée de variation

Dans une cinquième étape de l'échantillonnage théorique, j'ai voulu explorer, suite à des remarques de certains participants, d'autres aspects du phénomène comme les phases identifiables à l'intérieur des processus, de même que les relations interpersonnelles impliquées dans les processus. J'ai alors posé des questions sur les événements et les personnes marquantes qui avaient pu influencer les enseignants dans leurs processus d'engagement ou de désengagement. J'ai aussi posé des questions sur les personnes « envers » lesquelles les participants étaient engagés ou désengagés. J'ai été très frappé par la pauvreté des données recueillies dans les réponses à ces questions, de même que par le caractère laconique des réponses, sauf

pour la question des personnes marquantes. J'ai donc cessé de poser ces questions et j'ai centré mon analyse sur la dynamique des processus en abandonnant l'idée d'en identifier des phases. Par contre, j'ai intégré les données portant sur les personnes marquantes à l'analyse sur les conditions favorables à l'avancement dans les processus.

Dans cette cinquième étape, il y a eu des épisodes d'échantillonnage théorique qui consistaient à explorer des avenues ouvertes par les participants eux-mêmes. Par exemple, David a ouvert l'avenue d'une des conditions favorables à la continuité de l'engagement lorsqu'il a parlé de son désir de continuer à réaliser son rêve d'enfance de devenir enseignant. Il a alors ouvert une piste que j'ai explorée avec lui et avec d'autres participants. Autre exemple : un des participants qui parlait de ce qui l'avait amené à décrocher de l'enseignement secondaire s'est demandé – à l'intérieur de sa réponse à une des questions – comment il se faisait que certains enseignants qui vivent les mêmes difficultés que les siennes puissent continuer à s'engager dans l'enseignement et dans leur développement professionnel pour améliorer leurs pratiques. Je me suis alors servi de sa question et je l'ai posée à des participants qui avaient effectivement parlé de ces mêmes difficultés et qui effectivement continuaient quand même de s'engager dans leur développement professionnel. Je pourrais donner de multiples exemples qui illustrent que l'approche inductive permet de construire la théorie à partir de ce qui émerge des données fournies par les participants.

6^{ème} étape : Exploration de la concurrence entre les processus

À un certain moment, j'ai compris que les enseignants pouvaient vivre une certaine « concurrence » entre deux processus qui s'offraient à eux. J'ai alors posé des questions sur les comparaisons que ces enseignants faisaient entre les avantages et les inconvénients reliés aux divers processus. Ce type d'échantillonnage théorique a permis de mieux documenter la complexité de l'évaluation et du calcul qui sont faits par les enseignants et sur lesquels ils se basent pour s'engager ou se désengager.

Ceci a permis aussi d'identifier des conditions favorables comme la possibilité de choix, la viabilité de la mixité des processus, etc.

7^{ème} étape : Revirement dans la théorisation

Lorsqu'ont été explorés davantage les différents processus d'engagement et de désengagement dans lesquels se retrouvaient les participants, l'idée que le développement professionnel n'était pas un processus comme tel a émergée. J'ai alors compris qu'il est vécu comme une stratégie utilisée pour l'avancement dans les différents processus, y compris les processus de désengagement. Ainsi, même les ex-enseignants – sélectionnés pour qu'ils parlent des situations de désengagement – avaient pris comme principale stratégie de poursuivre une démarche de développement professionnel pour pouvoir ainsi réaliser leur nouvelle priorité, laquelle consistait à abandonner la profession et à se diriger vers un autre engagement professionnel.

La démarche d'échantillonnage théorique a alors subi un certain revirement. En effet, je ne cherchais plus tellement à échantillonner des situations d'engagement et de désengagement, mais plutôt des situations dans lesquelles le développement professionnel était vécu comme un moyen de continuer dans son engagement en enseignement ou de se désengager de la profession d'enseignant du primaire ou du secondaire. J'ai donc poursuivi l'échantillonnage théorique en cherchant uniquement des enseignants qui poursuivaient une démarche de développement professionnel et en essayant de maintenir une variation des processus d'engagement et de désengagement pour lesquels le développement professionnel servait de stratégie.

8^{ème} étape : Vers la saturation

À différents moments, j'ai fait le bilan de l'échantillon des situations et je les ai classées selon une typologie qui tient compte des différents processus identifiés au cours de l'analyse. Ainsi, j'ai pu identifier des « trous » dans mon échantillon, c'est-à-dire des processus pour lesquels j'avais moins de données. Ce constat m'a permis

de faire un dernier échantillonnage théorique, d'abord, en allant chercher d'autres participants pour combler les lacunes de mon corpus de données, et ensuite, en identifiant parmi les participants, certains d'entre eux qui vivaient des situations pour lesquelles j'avais besoin de données supplémentaires. Par exemple, si je voulais explorer davantage les conditions favorables au processus de continuité pure, je savais que je pouvais compter sur Nathalie²¹ et si je voulais explorer davantage le processus de décrochage, je savais que je pouvais compter sur Christian.

9^{ème} étape : Saturation de l'échantillonnage théorique

Tout au long de la recherche, des questions ont été posées au corpus et à certains participants pour atteindre une saturation relative et pour valider l'analyse. Par exemple, afin d'obtenir plus de données sur les stratégies employées par les enseignants pour avancer dans les différents processus, j'ai demandé à certains participants de donner davantage d'information sur les décisions qu'ils avaient prises et sur les actions qu'ils avaient posées en rapport avec leur développement professionnel et ce, tant pour les processus de continuité dans l'engagement que pour les processus de désengagement.

3.2.6 Processus d'analyse

Comme on l'a vu plus haut, en GT, la démarche générale d'analyse est circulaire et il est difficile de distinguer adéquatement les opérations d'analyse, de collecte de données, d'échantillonnage théorique, etc. Toutefois, dans cette section, le processus d'analyse est présenté tel qu'il s'est déployé logiquement dans différentes opérations. Dans cette présentation, comme pour l'échantillonnage théorique, on isole des opérations, tout en sachant que ces opérations sont imbriquées les unes dans les autres et qu'elles n'ont pas été réalisées les unes après les autres de manière séquentielle, ce

²¹ Tous les prénoms utilisés dans cette thèse sont des pseudonymes, sauf ceux qui appartiennent à des personnes dont les témoignages ont été recueillis dans les médias.

qui signifie que l'ordre de présentation – que l'on retrouve ici – aurait pu être différent.

Codage

Pour l'opération de codage – qui a été faite au fur et à mesure que les données ont été récoltées – plusieurs sortes de codes ont été utilisées. Ces types de codes sont présentées ici l'un après l'autre, mais, concrètement, ils ont été utilisés simultanément et en interaction les uns avec les autres.

D'abord, des codes *in vivo* ont été utilisés, c'est-à-dire des mots ou des expressions tirés du discours des participants eux-mêmes. Concrètement, toutes les fois où un ensemble de données s'ajoutait au corpus, je codais principalement avec des codes *in vivo*. Au total, 264 codes *in vivo* ont été produits. On trouvera, en Appendice C, la liste des codes *in vivo* qui ont été créés tout au long de l'analyse.

J'ai utilisé aussi des codes paradigmatiques. Plus précisément, j'ai créé un système de codes paradigmatiques à partir, d'une part, des termes principaux – inspirés de l'interactionnisme symbolique et des recherches sur l'engagement – qui ont servi à définir l'objet de la recherche et, d'autre part, à partir des objectifs de recherche. Ce système a servi de référence lorsque je préparais les épisodes de collecte de données et a permis de m'assurer que les différents paramètres du phénomène à l'étude allaient faire l'objet d'une analyse et donc, aussi, d'une collecte de données.

Ce système de codes paradigmatiques était en quelque sorte une coquille vide dans laquelle ont émergé les concepts de la théorie. Aucune donnée n'a été attachée directement à ces codes paradigmatiques; ceux-ci n'ont servi qu'à placer au fur et à mesure les codes conceptuels qui émergeaient de l'analyse et auxquels étaient attachées les données. On trouvera, en Appendice D, le système catégoriel composé de l'ensemble des codes paradigmatiques utilisés dès le départ de la recherche.

Ces deux systèmes de codes ont constitué l'opérationnalisation des deux aspects de la sensibilité théorique. D'une part, les codes *in vivo* ont permis d'être sensible dans le sens d'ouverture, d'accueil, d'écoute de ce qui émerge du phénomène tel qu'il est vécu par les acteurs. D'autre part, le système de codes paradigmatiques a permis d'aller à la rencontre des données empiriques avec une perspective d'analyse qui a facilité la compréhension du phénomène car elle a aidé à mettre en relation les différents éléments qui sont ressortis – disons-le – assez pêle-mêle du codage avec des codes *in vivo*. En effet, les codes *in vivo* sont tous égaux et en tant que tels n'indiquent pas de relations entre eux, sauf lorsqu'ils se ressemblent thématiquement.

Élaboration d'un système catégoriel

Concrètement, voici comment a été fait l'arrimage entre la sensibilité-accueil des données empiriques telles qu'elles ont été « données » par les acteurs et la sensibilité-lunettes qui a permis de discerner des aspects du phénomène dans le fouillis des données empiriques. À mesure qu'émergeaient les codes *in vivo*, ceux-ci étaient confrontés au système de codes paradigmatiques et ainsi émergeaient des relations entre les codes et des positionnements de concepts les uns par rapport aux autres. C'était une opération d'analyse qui consistait à « monter » un premier échelon dans la théorisation, dans le sens que chaque code *in vivo* était traité de telle sorte qu'il était intégré – tel quel ou après modification – dans le système catégoriel formé des codes paradigmatiques et des codes conceptuels émergents. Plus précisément, chaque code *in vivo* était « comparé » aux données qui lui étaient attachées et ces données étaient comparées à d'autres données (attachées à d'autres codes *in vivo*), tout ceci dans une posture de questionnement incluant différentes questions comme par exemple : Est-ce que ces deux codes (et leurs données) pourraient être fusionnés en un seul qui pourrait être l'un des deux ou un troisième plus abstrait et donc plus englobant théoriquement? Quel concept est suggéré par les données qui sont sous le code? Qu'est-ce qui est indiqué par les données attachées au code? Qu'est-ce qui se passe? De quel aspect du phénomène ces données parlent-elles? Est-ce de l'évaluation? Est-

ce d'une condition favorable? Est-ce d'une stratégie? Est-ce un nouvel aspect qui émerge? Etc. Des codes conceptuels étaient ainsi développés et placés dans le système catégoriel en émergence.

Chacun des codes *in vivo* est passé dans le système catégoriel, parfois sans modification, parfois en étant transformé en un code plus abstrait, parfois en étant regroupé avec d'autres codes. Ce « passage » a provoqué de nombreux changements du système catégoriel car l'émergence des codes conceptuels avait une influence sur la logique globale de l'analyse. Tout au long de ce processus d'analyse, le système a été réaménagé par regroupement, par raffinement (c'est-à-dire en subdivisant un code en plusieurs codes), par déplacement d'une série de codes vers un endroit différent dans le système, etc. On trouvera, en Appendice E, différentes versions du système catégoriel qui témoignent, à titre d'exemples, des modifications de ce système.

Codage à trois niveaux

Dans le processus d'analyse, j'ai utilisé ce que les experts de la GT appellent le codage par niveaux. Sur ce point précis, on trouve, dans les écrits sur la GT, plusieurs façons de considérer ces niveaux. Pour ma part, j'ai utilisé le codage à trois niveaux tel qu'il a été présenté, en premier lieu, par Strauss, en 1987. Ces trois niveaux sont le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif. Avec le codage de premier niveau, j'ai fait un premier pas dans la théorisation tout en demeurant très près des données. Le passage aux deux autres niveaux a constitué l'opération de distanciation théorisante. C'est par le codage axial et le codage sélectif que j'ai fait l'essentiel de la comparaison continue, de la mise en relation entre les concepts et de l'intégration progressive de la théorie.

Plus précisément, par ce passage d'un niveau à l'autre, j'ai manipulé les données et les codes en vue de faire avancer l'analyse. Par le codage axial, j'ai choisi un code et je m'en suis servi comme d'un axe autour duquel j'ai cherché à mettre en relation les dimensions de l'aspect spécifique que ce code portait. Par exemple, pour chacun

des processus identifiés, je me suis servi du code qui nommait le processus comme d'un axe utile pour coder (autour de cet axe) les différentes conditions favorables qui émergeaient. Par la suite – en continuant avec le même exemple – j'ai pris chacun des codes qui nommaient les conditions et j'ai cherché à voir si, autour d'une condition, des codes pouvaient émerger afin de nommer différents aspects de celle-ci.

En ce qui a trait au troisième niveau – le codage sélectif – je m'en suis servi afin d'assurer la densification de l'analyse. Concrètement, par le codage sélectif, j'ai regroupé les codes pour en réduire le nombre et en arriver à des codes (ou des catégories) à teneur théorique plus forte ou plus dense.

Les opérations de codage axial et de codage sélectif m'ont amené à modifier plusieurs fois les systèmes de codes. Ainsi, le système catégoriel a été revu constamment, et ce, jusqu'à la toute fin de l'analyse. Comme je l'ai mentionné plus haut, on trouvera, en Appendice E, différentes versions du système catégoriel qui témoignent, à titre d'exemples, des modifications de ce système.

Émergence de la théorie

Au cours de l'analyse, comme je l'ai décrit dans la partie sur l'échantillonnage théorique, a surgi la nécessité de « situer » les différents processus sur un continuum entre l'engagement et le désengagement. J'ai jugé alors qu'il était nécessaire d'identifier des « positions » sur le continuum afin de pouvoir analyser les données et de comprendre comment les processus se distinguaient les uns par rapport aux autres. Par contre, le vécu de chaque participant n'était pas vraiment « typé », c'est-à-dire que chaque itinéraire pouvait passer par des processus d'engagement et par des processus de désengagement ou l'inverse. Le vécu de chaque individu était fluctuant et était rarement tout en engagement ou tout en désengagement. J'ai alors décidé de théoriser ces différents cheminements en utilisant le procédé analytique de l'idéal-type weberien (Simon, 1997). Ce procédé consiste à créer un type théorique ou une typologie comprenant plusieurs types, tout en sachant qu'aucun vécu ou qu'aucun

phénomène ne correspond parfaitement à l'un ou l'autre des types. Les types sont idéaux car ils appartiennent au monde des idées, au monde de l'abstraction, au monde de la théorisation. Ainsi, après avoir jonglé avec des typologies à neuf, à sept et à six positions, j'en suis venu à réduire à cinq le nombre de positions identifiées sur le continuum entre la continuité de l'engagement et le désengagement : deux positions du côté de la continuité de l'engagement, deux du côté du désengagement et une position médiane.

Modification des systèmes de codes

À partir de la théorisation sur les processus, le système catégoriel a été revu afin d'y intégrer les cinq processus. Il y avait initialement dans le système catégoriel deux processus (engagement et désengagement). En ajoutant les cinq processus subséquents à l'entrée dans une démarche de développement professionnel, il y en avait sept. Je savais bien qu'un travail d'intégration allait être nécessaire, mais j'étais alors dans une phase de l'analyse caractérisée par la création de nombreux codes et par une ouverture à tout ce qui pouvait émerger.

De plus, avec cette « théorie » des cinq processus, j'ai créé un troisième système de codes (avec la fonction « case nodes » du logiciel *N'Vivo*) afin de pouvoir classer les situations (et les données correspondantes) dans lesquelles les cinq processus s'actualisaient. On trouvera, en Appendice F, ce système de codes qui est un système de codes typologiques. Il a été utilisé, dans le développement de l'analyse, pour la recherche de la variation. En effet, ce système de codes a permis de faire régulièrement le bilan de l'échantillon en vue de voir si les différents processus qui représentaient la variation fondamentale du phénomène avaient suffisamment été investigués. Comme je l'ai décrit au point 3.2.5, c'est par l'échantillonnage théorique que j'ai pu combler les lacunes de la saturation sur ces différents codes, au fur et à mesure de la recherche.

Recherche de la saturation

À l'aide du système catégoriel développé à partir des codes paradigmatiques et avec le recours au système de codes typologiques, je pouvais faire régulièrement le bilan des données attachées à ces codes et donc de l'avancement de la théorisation. Pour un code ou l'autre, je pouvais savoir si l'analyse avait besoin de données supplémentaires ou si la saturation était atteinte. Concrètement, à mesure que les données étaient recueillies, je faisais ce genre de bilan pour les différents codes et je formulais (dans des mémos identifiés à chaque participant) des questions utiles pour les futurs épisodes de collecte dans le but d'atteindre la saturation. Ceci signifie que je préparais les questions en regard de chaque participant avant même d'avoir la prochaine réponse. Comme certains prenaient plus de temps à répondre, il est arrivé que, durant la période d'attente, d'autres répondants aient fourni des données qui ont amené tel ou tel aspect à saturation. Ainsi, je changeais les questions aux différents participants selon l'atteinte de la saturation concernant les différents aspects analysés.

Cette opération m'a amené à retourner plusieurs fois aux données recueillies. À l'occasion de ces retours, qui visaient la saturation, j'ai pu développer l'analyse pour d'autres fins comme le raffinement, la validation et l'intégration.

Validation

Dans un souci d'adéquation de l'analyse aux données empiriques, j'ai réalisé à plusieurs reprises des opérations de validation. Ainsi, j'ai rédigé des mémos dans lesquels j'ai formulé ma compréhension sur un point ou l'autre du cheminement des participants. J'ai proposé ces formulations aux participants concernés et je leur ai demandé de commenter ma proposition. On trouvera, à l'Appendice G, quelques exemples de ces échanges de validation. Cette opération a permis de mieux « ancrer » l'analyse dans les données empiriques.

Rédaction de mémos

J'ai déjà parlé à quelques reprises des mémos que j'ai écrits au cours du processus d'analyse. Ces mémos ont joué plusieurs fonctions, mais la principale a été de mettre par écrit les idées qui me venaient à l'esprit afin, non seulement de ne pas les oublier, mais surtout de les intégrer dans l'analyse elle-même. Cette intégration a été réalisée par un codage du contenu des mémos et par la rédaction de mémos nouveaux.

Des mémos ont été rédigés pour diverses finalités, par exemple, pour justifier la création de tels codes conceptuels, pour préparer les épisodes d'échantillonnage théorique et de collecte des données, pour mettre par écrit un énoncé théorique auquel je pensais au cours de l'analyse, pour conserver des traces du cheminement dans les procédures d'analyse, etc. Si le codage a constitué l'essentiel de l'analyse des données, les mémos ont constitué l'essentiel du développement de la théorie.

Modélisation

En cours de route, j'ai souvent illustré l'évolution de l'analyse à l'aide de modèles graphiques représentant symboliquement la logique de la théorie émergente. Dès le début de l'analyse, j'ai utilisé ces « mémos visuels » et je les ai confrontés constamment aux données empiriques et aux systèmes de codes. Ainsi, la représentation visuelle de l'analyse me permettait d'examiner le codage et les mémos théoriques avec un regard différent. Je tenais à jour les représentations graphiques et ce, à mesure qu'avancait l'analyse. On trouvera, en Appendice H, quelques exemples de modèles graphiques qui ont été réalisés tout au long de l'analyse. Je me suis aussi servi de ces représentations pour l'échantillonnage théorique.

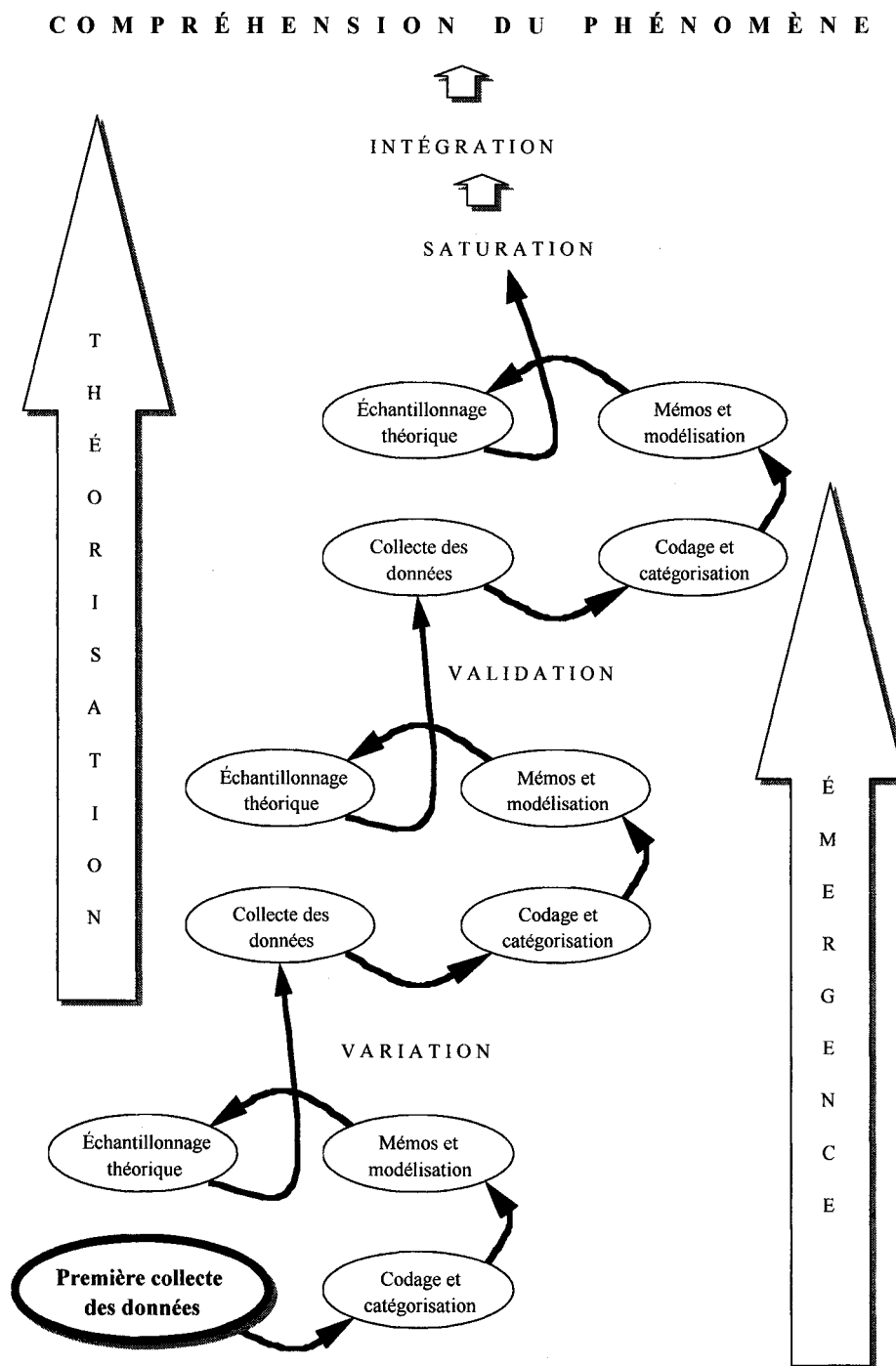
La production de ces modèles a été réalisée avec le support du logiciel *Inspiration*, un éditeur graphique qui offre des possibilités de raffinement nombreuses et une flexibilité intéressante.

Intégration

En mettant constamment en relation les modèles graphiques et l'avancement de l'analyse par la modification des systèmes de codes et par la rédaction des mémos, j'ai pu réduire en nombre (tout en augmentant la densité théorique) les codes et les catégories. De plus, à mesure que s'opérait cette réduction, j'ai rédigé des énoncés de plus en plus longs et des textes provisoires des différentes parties du rapport sur les résultats de l'analyse. C'est ainsi que cette dernière phase du processus d'analyse a été orientée progressivement vers l'intégration des différents éléments théoriques dans une présentation unifiée de la théorie. Jusqu'à la fin de la recherche, cette intégration a été accompagnée de modifications des modèles graphiques, des systèmes de codes et des textes provisoires. Jusqu'à la fin aussi, j'ai relu mes données en vue de tester des dizaines de fois l'adéquation de l'analyse aux données empiriques. Pour être plus précis sur ce dernier point, en rédigeant un premier texte sur les résultats de l'analyse, je suis retourné de nouveau aux données brutes et j'ai encore une fois retravaillé la structure logique de l'ensemble. Jusqu'aux dernières retouches rédactionnelles des énoncés généraux que l'on retrouve en troisième partie du chapitre portant sur les résultats, l'immersion dans les données brutes a permis de mieux comprendre le phénomène et d'élaborer de façon plus adéquate la synthèse théorique de cette compréhension. Enfin, c'est en écrivant le brouillon du rapport final que j'ai introduit la discussion des résultats, notamment en menant la discussion avec le contenu d'écrits scientifiques pertinents.

Pour terminer cette section sur la démarche concrète de recherche, je propose une modélisation qui illustre la circularité de cette démarche de même que la dynamique de l'émergence.

Figure 6 : La démarche méthodologique



3.3 Prise en compte des critères de scientificité

De nombreux chercheurs se sont penchés sur la question des critères de scientificité en recherche qualitative (Smith & Hodkinson, 2005). Certaines écoles de pensée proposent de « traduire » les critères propres au paradigme positiviste et à la recherche quantitative, mais il y a aussi de nombreuses discussions sur cette « traduction »²² (Denzin & Lincoln, 2005; Guba & Lincoln, 2005; Laperrière, 1997; Lincoln & Guba, 1985; Savoie-Zajc, 2000). En 2000, Savoie-Zajc a proposé une série de quatre critères de scientificité applicables à la recherche qualitative en sciences de l'éducation. Dans sa proposition, elle reprend, en les adaptant quelque peu, les critères suggérés par Lincoln & Guba (1985) de même que par Laperrière (1997).

C'est en recourant à ces critères proposés par Lorraine Savoie-Zajc qu'est défendu ici le caractère scientifique de cette recherche en montrant comment celle-ci a été réalisée avec la rigueur, la qualité et la scientificité attendues.

3.3.1 Premier critère : la crédibilité

Selon Savoie-Zajc (2000), les résultats de la recherche sont crédibles lorsque les acteurs qui vivent le phénomène étudié peuvent s'y reconnaître. Dans le Dictionnaire de Mucchielli (1996), l'auteure parle de ce critère en le nommant critère d'acceptation interne. Laperrière (1997, p. 377) ajoute qu'en GT, on dira que les résultats sont crédibles lorsqu'il y a concordance entre les données empiriques – fournies par les acteurs – et leur interprétation.

Plusieurs précautions méthodologiques ont été prises pour assurer la crédibilité des résultats de cette recherche. Premièrement, les procédures d'analyse comme

²² On aura un bon aperçu des différentes propositions de « traductions » en consultant les entrées concernant les critères de « validation » dans le Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (Mucchielli, 1996) : « Acceptation interne (critère d') », « Cohérence interne (critère de) », « Confirmation externe (critère de) », « Complétude (critère de) ». Toutes ces entrées ont été rédigées par Savoie-Zajc.

l'utilisation des codes *in vivo*, les multiples retours aux données brutes et la validation de l'interprétation auprès des acteurs, ont été utilisées pour assurer la concordance ou l'adéquation entre l'interprétation et les données empiriques. Deuxièmement, le chapitre IV sur les résultats a été rédigé de manière à démontrer constamment que la théorisation émerge des données. En effet, les différents éléments de la construction théorique sont appuyés sur des extraits des données fournies par les acteurs.

Évidemment, parce que cette recherche est une recherche qualitative, la validité et la crédibilité de ses résultats ne signifient pas qu'il y a absence de subjectivité puisqu'on se trouve dans le paradigme interprétatif, mais la validité et la crédibilité viennent du fait que les analyses et les résultats « proviennent » des données empiriques. À cette fin, l'auteur a pris soin de mettre à jour sa posture épistémologique et de suivre rigoureusement les procédures d'analyse de la GT afin de faire en sorte que son interprétation du phénomène ne s'ancre pas à ses préjugés, mais au sens que les acteurs eux-mêmes ont attribué à leur engagement.

3.3.2 Deuxième critère : la transférabilité

Selon Savoie-Zajc (2000), une recherche rencontre le critère de transférabilité lorsqu'elle fournit assez d'information sur le contexte dans lequel est vécu le phénomène étudié pour qu'un autre chercheur puisse évaluer la ressemblance et la dissemblance entre le contexte de la recherche et un autre contexte qu'il voudrait éclairer avec les résultats de cette recherche.

Dans la présentation des résultats de cette recherche, l'auteur a donné le plus d'information possible sur le contexte du phénomène étudié, notamment sur, les différentes conditions favorables à l'avancement dans l'un ou l'autre des processus d'engagement et de désengagement. En effet, les conditions favorables sont précisément des circonstances contextuelles, comme on l'a vu au chapitre II.

L'analyse théorisante de cette recherche est fondée sur les informations fournies par les enseignants sur les différentes circonstances qui les ont amenés à s'engager ou à se désengager.

De plus, la variation la plus grande possible a été recherchée concernant les situations qui pouvaient faire partie de l'échantillon de recherche. Ainsi, plusieurs circonstances peuvent servir à la comparaison entre le contexte de cette étude et celui d'une étude éventuelle. En d'autres termes, cette recherche permet une transférabilité relative parce qu'elle a été faite à l'aide d'une analyse de contextualisation, dans le but de découvrir les conditions du phénomène à l'étude. Par exemple, il semble possible de trouver des pratiques professionnelles pour lesquelles l'évaluation de l'état d'engagement donnerait une valeur semblable à celle que les enseignants donnent aux divers éléments situés sur les plans affectif, économique et éthique. On peut penser, par exemple, à la pratique des infirmières vécue dans des conditions semblables.

Ici, comme ailleurs en recherche qualitative, la transférabilité des résultats ne peut pas être pensée sans le principe de la « modifiabilité » de toute recherche enracinée dans l'empirie des phénomènes humains qui sont fondamentalement changeants et fortement contextualisés.

3.3.3 Troisième critère : la fiabilité

Toujours selon Savoie-Zajc (2000), les résultats d'une recherche qualitative peuvent être considérés fiables si l'on a démontré la cohérence (dans le dictionnaire de Mucchielli, 1996, elle parle du critère de cohérence interne) entre la rigueur de la démarche méthodologique et les résultats obtenus. Elle propose de démontrer cette fiabilité en retraçant l'élaboration de l'interprétation et en donnant accès aux instruments de collecte d'information. Dans le chapitre III, est illustrée la façon dont l'analyse théorisante a suivi rigoureusement les procédures nécessaires afin que les

résultats puissent être considérés avec évidence comme le fruit d'une émergence des données et non comme le fruit de l'invention du chercheur ou d'un accident. En expliquant avec transparence les postulats et les détails de la démarche, l'auteur de cette thèse a rendu plausible la reconnaissance par un autre chercheur de la possibilité d'obtenir des résultats semblables s'il avait utilisé les mêmes procédures avec la même sensibilité théorique. De plus, ont été fournis, dans les appendices de la thèse, un ensemble de documents qui illustrent plusieurs instruments de collecte et d'analyse des données (canevas d'entrevue, exemples de mémos, systèmes de codes, exemples d'échanges par courriel, etc.)

3.3.4 Quatrième critère : la confirmabilité

Ce quatrième critère englobe, en quelque sorte, les trois premiers. Il s'agit ici de démontrer que les résultats de la recherche sont l'aboutissement d'une démarche rigoureuse et objective, autant que faire se peut.

Aux chapitres III et IV, il a été démontré que les résultats de cette recherche sont bien enracinés dans les données empiriques et que ces données empiriques sont pertinentes pour l'objet de cette recherche. De plus, l'étude menée satisfait aux exigences de saturation inhérente au processus même de la GT. Sans atteindre véritablement ce que Savoie-Zajc appelle la « complétude » (Dictionnaire de Muchielli, 1996), la théorie élaborée au terme de cette recherche présente assez de consistance pour répondre aux objectifs de compréhension fixés au départ.

Il convient probablement d'ajouter, au terme de cette argumentation, que les nombreuses lectures effectuées par les directrices de cette recherche et l'évaluation positive par les membres du jury ont constitué une « épreuve » quant à la scientificité de ce travail doctoral.

3.4 Respect des normes éthiques

Les critères éthiques reconnus par l'ensemble des institutions (organismes subventionnaires, institutions de recherche et associations de chercheurs) sont les suivants : Consentement éclairé des participants (« éclairé » signifie ici que le participant a assez d'information sur le projet de recherche pour pouvoir décider librement de sa participation en toute connaissance des conséquences de sa décision), évaluation des risques et des avantages pour les participants, confidentialité des données recueillies (Christians, 2003; Kayser-Jones & Koenig, 1994; Muchielli, 1996; Punch, 1994).

On trouvera, dans la section qui suit, l'ensemble des précautions qui ont été prises pour que le consentement demandé aux participants de cette recherche soit optimalement éclairé, pour que les participants aient l'opportunité de demander davantage d'information s'ils le jugeaient nécessaire, pour que l'évaluation des risques et des avantages leur soit présentée et pour que la confidentialité stricte et complète soit assurée. En Appendice I, on trouvera le formulaire de consentement qui a été utilisé et dans lequel les participants ont pu lire, en condensé, ce qui est expliqué ici.

3.4.1 Consentement éclairé

Dans le principe du consentement éclairé, il y a deux aspects à considérer, celui de la liberté et celui de la possession de l'information suffisante pour que ce consentement soit vraiment libre.

Avant de donner leur consentement, les participants ont eu accès à l'information nécessaire sur l'objet de la recherche et ses différentes composantes. Ainsi, ils connaissaient les sujets qui pouvaient être abordés dans les entrevues, de même que ce qui leur était demandé en termes de temps approximatif à investir pour leur

participation. De plus, ils ont été informés qu'ils pouvaient demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Par ailleurs, ils ont été informés sur l'évaluation des risques et des avantages liés à leur participation. Ils pouvaient lire dans le formulaire de consentement : « Aucun risque, aucun coût ni avantage financier n'est associé à votre participation. Par contre, vous pourriez profiter d'un certain avantage psychologique dans le fait de partager votre vécu et ainsi éventuellement mieux le comprendre ».

En ce qui concerne la liberté, lors de la toute première demande auprès de chaque éventuel participant, il lui était toujours spécifié, d'une part, qu'il était parfaitement libre de répondre à la demande (ce qui signifiait qu'il n'était pas obligé de répondre s'il refusait de participer), d'autre part, qu'il n'avait absolument pas à justifier sa réponse. De plus, il lui était spécifié qu'il pouvait attendre d'avoir eu toute l'information souhaitée avant de fournir une réponse et qu'il pouvait se retirer à n'importe quel moment de la recherche sans avoir à donner quelque justification que ce soit. Enfin, il pouvait refuser de signer le formulaire de consentement après en avoir pris connaissance.

De plus, il semble que, dans le cas des entrevues par courriel, la liberté du consentement soit encore plus grande puisque le répondant peut plus facilement ne pas répondre s'il ne le veut pas. En effet, dans une entrevue de face à face, le répondant subit une certaine pression par le fait que l'intervieweur attend sa réponse en silence. Par courriel, le répondant ne subit pas cette pression.

3.4.2 Confidentialité

Pour ce qui est de la confidentialité stricte et complète, les précautions suivantes ont été prises et les participants en ont été informés.

Premièrement, à mesure que les données ont été collectées, tous les noms propres qu'elles pouvaient contenir ont été remplacés par des pseudonymes et toutes les informations contextuelles qui auraient pu permettre l'identification des participants ont été changées. Deuxièmement, les codes employés pour ces changements – codes qui permettaient de reconnaître les participants – n'étaient connus que du chercheur. Troisièmement, aucune donnée confidentielle n'a été conservée sur quelque support que ce soit autre que le support informatique et l'accès à ces données numérisées a été sécurisé par un mot de passe (connu uniquement du chercheur). De plus, les formulaires de consentement signés ont été placés sous clef. Enfin, les membres du comité de recherche n'ont eu accès aux données qu'une fois que celles-ci ont été épurées de toute information confidentielle ou contextuelle permettant de reconnaître les participants

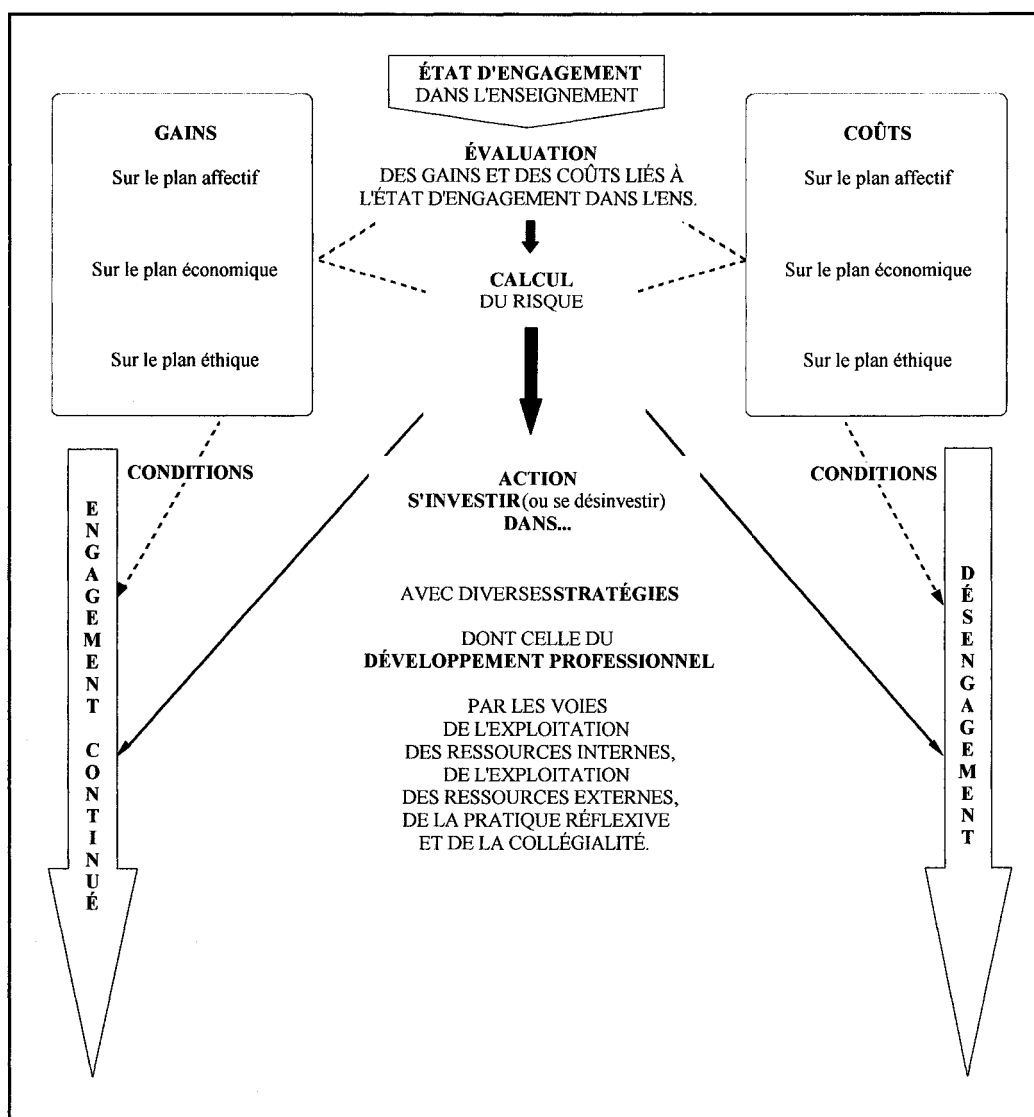
CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre comporte trois parties principales. Elles sont présentées ici accompagnées, entre parenthèses, des objectifs de recherche correspondants. Premièrement en 4.1, on trouvera le rappel de la synthèse du cadre conceptuel qui sert à définir l'objet de recherche. Ainsi, on pourra distinguer clairement ce qui relève de la définition des concepts qui servent à nommer l'objet de recherche de ce qui relève vraiment des résultats de la recherche, c'est-à-dire ce qui a émergé des données empiriques. Deuxièmement, est repris en détail chacun des éléments constitutifs essentiels du phénomène. L'ordre dans lequel ces différents éléments seront présentés correspond à l'ordre chronologique, c'est-à-dire d'abord, en 4.2, l'évaluation des gains et des coûts encourus par l'état d'engagement des enseignants (deuxième objectif spécifique), ensuite, en 4.3, le calcul du rapport entre ces gains et ces coûts (deuxième objectif spécifique), finalement, en 4.4, chacun des cinq processus situés sur le continuum entre l'engagement et le désengagement (premier objectif spécifique) et dans lesquels, sur la base de leur évaluation et de leur calcul, les enseignants peuvent déployer par la stratégie de leur démarche de développement professionnel. Pour chacun des processus identifiés, sont présentées les conditions favorables qui forment sa dynamique (troisième objectif spécifique) et ses stratégies particulières (quatrième objectif spécifique). Cet ordre chronologique est théorique, c'est-à-dire que, concrètement, ce qui ressemble à une séquence d'événements est vécu par les acteurs plutôt simultanément. Troisièmement (en 4.5), est présenté le résultat d'une intégration finale de la construction théorique (objectif général).

4.1 Rappel du cadre conceptuel

Figure 5 : Synthèse du cadre conceptuel



À la suite d'une évaluation des gains et des coûts associés à l'état d'engagement dans lequel il se trouve en tant qu'enseignant du primaire ou du secondaire, et à la suite d'un calcul (dont le résultat est soit qu'il y a plus de gains soit qu'il y a plus de coûts), l'enseignant entre et avance, par des stratégies spécifiques et à la faveur de

conditions particulières, dans des processus de continuité ou de discontinuité de l'engagement initial en enseignement primaire ou secondaire. Les gains perçus dans l'évaluation faite par l'enseignant constituent les conditions favorables cruciales pour l'avancement dans les processus de continuité de l'engagement et les coûts perçus comme tels dans l'évaluation faite par l'enseignant constituent les conditions favorables cruciales pour l'avancement dans les processus de discontinuité ou de désengagement.

En d'autres mots, comme nous l'avons vu, les acteurs sociaux s'engagent ou se désengagent conséquemment aux délibérations qu'ils font, d'une part, en évaluant les gains et les coûts reliés à un état d'engagement et, d'autre part, en opérant un calcul pour voir s'ils ont plus de gains que de coûts ou vice-versa. Cette évaluation se fait à partir du sens que donnent les acteurs aux conséquences (actuelles et anticipées) de leur engagement. De plus, la valeur accordée par les acteurs aux gains et aux coûts peut être située sur trois plans différents, soient le plan affectif, le plan économique et le plan éthique.

Le phénomène qui fait l'objet de cette étude est donc appréhendé en tant que processus, c'est-à-dire comme une ligne d'action qui, d'une part, avance sous l'influence de conditions favorables et, d'autre part, se compose de stratégies mises en œuvre par les acteurs sociaux. L'orchestration de l'ensemble des conditions favorables à l'avancement dans un processus forme la dynamique du processus, dynamique qui se concrétise dans les stratégies des acteurs. La stratégie principale du phénomène à l'étude est le développement professionnel qui est actualisée par les voies suivantes : l'exploitation des ressources internes, l'exploitation des ressources externes, la pratique réflexive et la collégialité.

Il faut rappeler que c'est à partir de cette définition de l'objet d'étude que cette recherche tente de comprendre le phénomène de l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. Plus précisément, il s'agit d'étudier le phénomène dans ses variations sur le continuum entre

l'engagement et le désengagement, d'étudier les délibérations des enseignants par lesquelles ils évaluent les gains et les coûts en jeu dans leur engagement et par lesquelles ils calculent le rapport entre ces gains et ces coûts, d'étudier l'engagement et le désengagement comme des « processus » – ce qui implique l'étude des dynamiques constituées par les conditions favorables à l'avancement dans les processus (conditions favorables perçues comme tel par les enseignants lorsqu'ils interprètent ce qu'ils vivent en rapport au phénomène à l'étude) –, enfin, d'étudier les stratégies que les acteurs emploient pour avancer dans les processus et dans les différentes voies de développement professionnel.

Cette étude du phénomène dans ses différents éléments constitutifs a donné les résultats présentés à la section 4.2 qui suit²³.

4.2 Premier des principaux éléments constitutifs du phénomène : l'évaluation

Entrons maintenant dans les composantes spécifiques de la compréhension du phénomène, en débutant par la composante évaluation.

Comme nous l'avons vu, les différents processus d'engagement et de désengagement sont choisis par les enseignants sur la base d'une évaluation des gains et des coûts encourus par leur état d'engagement dans l'enseignement primaire ou secondaire. Les écrits scientifiques suggèrent de classifier les gains et les coûts sur trois plans : le plan affectif, le plan économique et le plan éthique. Cette classification a été adoptée pour l'utilité qu'elle offre dans la présentation des données empiriques et parce qu'elle a démontré une correspondance relative avec ces données empiriques (*emergent-fit*). Par contre, il faut souligner que, dans le discours des enseignants, les différents points évalués sont intimement liés et que leur classification rigide sur l'un ou l'autre plan serait quelque peu artificielle car elle instaurerait des frontières

²³ Dans la suite de ce chapitre, les mots entre guillemets sont des extraits des verbatims et donc des propos des participants.

théoriques alors que les éléments d'évaluation sont plutôt vécus sur différents plans à la fois.

4.2.1 Évaluation des gains

4.2.1.1 Sur le plan affectif

Les données en rapport avec le plan affectif dans l'évaluation des gains ont été regroupées autour de six pôles. Globalement, sur le plan affectif, l'enseignant éprouve une attirance pour la pédagogie. Il aime apprendre et se sent bien à l'école. Il est passionné, soit par certaines disciplines, soit par l'enseignement. Il se sent valorisé par son travail et s'estime privilégié de pouvoir tisser des relations positives avec les jeunes et avec ses collègues de travail.

Satisfaction d'un désir, d'une attirance envers l'enseignement

Relativement au plan affectif, les enseignants évaluent comme un gain le fait que leur engagement dans la profession enseignante leur permette de vivre la satisfaction de leur désir ou de leur attirance vers l'enseignement. Thomas parle d'« une attirance instinctive ». Michel en parle comme d'un bonheur ou d'un plaisir; il dit qu'il a toujours trouvé « qu'il y avait plus de plaisir dans la classe qu'en dehors ». Thierry, Karine et Julie parlent, eux aussi, de l'enseignement en termes de bonheur. Daphnée dit avoir une fascination pour les élèves; un plaisir qu'elle ne veut manquer pour rien au monde. Elle dit que, non seulement « elle ne se tane pas », mais qu'elle aime de plus en plus « côtoyer des enfants » : « Être professeur au primaire est une des meilleures places qu'on peut prendre pour les observer, les guider ».

Cette attirance peut prendre la forme d'une préférence lorsque plusieurs options se présentent. Par exemple, pour Mona et David qui étaient attirés aussi par les sciences et l'ingénierie, la pédagogie les a davantage attirés. Natacha affirme que, lorsque plusieurs professions se sont présentées à elle, elle a choisi l'enseignement

parce que c'était la profession qui pouvait la rendre plus heureuse que les autres. Le plaisir et le sentiment du bonheur apparaissent ainsi comme des gains dans l'évaluation effectuée par rapport à l'état d'engagement dans la profession enseignante.

Opportunité d'un apprentissage continu

Dans la même perspective, les enseignants évaluent comme un gain l'opportunité qu'ils ont de pouvoir continuellement apprendre et de vivre dans un contexte scolaire où sont présentes les ressources. Daphnée affirme qu'elle apprend « encore plus que les élèves ». Guylain et Odette disent qu'ils ont toujours aimé apprendre et « aller à l'école » et, donc, que la préparation de leurs activités pédagogiques constitue un plaisir. Natacha considère comme un avantage le fait de se retrouver dans le monde scolaire où elle dit se sentir « comme un poisson dans l'eau ». Elle aime apprendre, elle aime la rentrée scolaire, elle se voit très bien naviguer dans cet univers pour le reste de sa carrière.

Pour sa part, Teresa « adore être dans une école ». Elle dit aussi, comme Eva et Guylain, qu'elle a toujours aimé l'école. Elle vit l'enseignement comme une façon d'être authentique ou comme une façon de se faire un cadeau et ce, en récompense de l'investissement qu'elle a fait. Noémie évalue comme un gain le fait d'être dans ce « métier qui permet d'en apprendre toujours davantage ». De même, Sonia apprécie ce « métier ouvert » parce qu'on y apprend continuellement à propos de différents aspects. René anticipe que ses goûts pour les apprentissages et son « intérêt pour toutes sortes de choses étant donné [sa] curiosité naturelle » pourront se continuer tout au cours de sa vie professionnelle. Odette dit que, grâce à l'encouragement de ses parents, elle a toujours eu une grande curiosité intellectuelle et que cette curiosité fait partie d'elle. L'engagement dans l'enseignement constitue pour elle une façon de satisfaire continuellement sa curiosité intarissable.

Opportunité de vivre une «passion disciplinaire»

Les enseignants évaluent aussi que c'est un gain de pouvoir exercer une profession qui leur donne l'opportunité de vivre une passion pour une discipline ou une « matière » en particulier; les mathématiques pour Louise, le sport pour Thierry, la musique pour Émile, les sciences religieuses pour Julie, le français et la littérature pour Christian, les sciences humaines pour Natacha. Chacun d'eux accorde une valeur positive au fait de pouvoir vivre leur « passion disciplinaire », notamment lorsque celle-ci est plus forte que leur goût pour l'enseignement. Par exemple, Thierry explique qu'il s'est engagé dans la profession enseignante « surtout à cause du sport » :

Étant un mordue de plusieurs disciplines sportives, je me disais que l'enseignement de l'activité physique serait, pour moi, le comble du bonheur. En d'autres mots, j'étais plus attiré par le sport que par l'enseignement. Je ne me préoccupais pas des conditions de travail et du salaire; je voulais tout simplement travailler dans le sport et j'aimais beaucoup l'ambiance des gymnases.

Christian et Émile accordaient une grande valeur positive à l'opportunité de pouvoir vivre en enseignement leur passion pour leur « matière ». Ainsi, lorsqu'ils ont constaté la « pauvreté des programmes » et les problèmes du système ne leur permettaient plus de vivre cette passion, ils ont vécu une grande remise en question. Evelyne, comme Émile, a perçu l'enseignement comme un moyen de vivre sa passion pour la musique. Pour elle, en dehors de l'enseignement, elle n'aurait pu que très difficilement vivre cette passion. Henri est un passionné d'écologie et, lui aussi, a choisi l'enseignement parce qu'il pouvait y vivre sa passion de manière permanente dans un emploi stable, évitant ainsi de « travailler toute [sa] vie à contrats ». Dans la même veine, Karl et Odette étaient passionnés de sciences et de mathématiques et, pour Karl, c'était une telle passion qu'il a pensé à devenir ingénieur, mais il a finalement choisi de devenir enseignant en prenant conscience que ses professeurs les plus marquants étaient des professeurs de mathématiques passionnés par leur matière.

Il se voyait lui-même comme un passionné pouvant trouver dans l'enseignement une opportunité de vivre sa passion. Pour Benoît, qui a écrit un livre-témoignage sur son expérience d'enseignant au secondaire (Séguin, 1996), le premier des trois éléments essentiels en enseignement est la passion pour sa matière (p.152).

Opportunité de vivre une passion pour l'enseignement

Pour d'autres enseignants, comme Donna, René et Michel, la passion se trouve plutôt du côté de l'enseignement et, lorsqu'ils évaluent les gains liés à leur engagement dans la profession enseignante, ils perçoivent, eux aussi, comme une chance le fait de pouvoir pratiquer une profession dans laquelle ils peuvent vivre leur passion. Teresa affirme qu'elle est une « passionnée de l'éducation! » : « Peut-être que si je n'avais pas vraiment eu 'la flamme', la conviction que l'enseignement était mon métier, ma passion, peut-être que j'aurais arrêté ». Émile s'est engagé dans la profession enseignante d'abord en raison de sa passion pour la musique, mais il a développé par la suite une telle passion pour l'enseignement qu'il aurait même été « heureux dans une autre matière ». Une « conversion » semblable s'est opérée chez Thierry, mais en partant d'une passion pour le sport. Quant à elle, dès ses premières années d'enseignement, Julie a découvert une vraie passion pour l'enseignement et était heureuse de constater qu'elle pouvait exercer un tel métier. Pour Louise et Mona, le goût d'enseigner et la passion pour l'enseignement ont perduré; Louise précise que sa passion s'est accrue au fil des années. Elle se considère donc chanceuse de pouvoir continuer à la vivre concrètement et quotidiennement.

Au lieu de parler de passion, mais dans un sens très rapproché, il arrive que les enseignants parlent de leur « rêve ». Les enseignants qui ont rêvé, depuis leur enfance, de devenir enseignant considèrent comme un gain de pouvoir réaliser ce rêve. Par exemple, David, Julie et Olivette ont grandi entourés d'enseignants (parents, oncles, tantes, grands-parents, etc.) et ont rêvé de faire le même métier qu'eux. De son côté, Donna raconte : « toute petite, je jouais à la maîtresse d'école ». De même, Noémie raconte qu'elle « obligeait » sa plus jeune sœur et ses amies à être « ses élèves ». À

l'instar de Nadine et de Nathalie, Louise rêvait ardemment de devenir enseignante; elle faisait la classe à ses ours en peluche.

Pour Guylain, Michel et Noémie, la profession enseignante représente une possibilité de réaliser un désir qu'ils ont « toujours » eu. Louise dit qu'elle ne se souvient « même pas avoir considéré d'autres options » et Olivette dit qu'elle s'est toujours vue comme une future enseignante. Cette dernière, pour décrire son expérience, parle d'une identification avec la profession enseignante. Elle a donc considéré comme une chance de pouvoir devenir enseignante. Pour certains, ce rêve s'est poursuivi ou est apparu durant l'adolescence. Par exemple, Guylain se souvient : « Dès que je me suis mis à travailler au camp de vacances, tout était clair pour moi; j'allais devenir enseignant ». Michel, Nicole, Thérèse, Julie, René, Marc et Louise ont vécu ces expériences « éducatives » durant leur adolescence (animation, monitorat dans les camps de vacances, entraînement sportif, ateliers d'art, ateliers d'éveil chez des enfants d'âge pré-scolaire, etc.) comme des expériences qui leur ont permis de constater qu'ils « adoraient » l'enseignement. Aujourd'hui, ils réalisent la chance qu'ils ont de faire ce métier qu'ils aiment depuis longtemps.

Pour d'autres, ce « rêve » qui a été réalisé dans l'enseignement, renvoyait à des personnes signifiantes. Louise, Christian, Kevin, Guylain et Marc ont connu des enseignants qui sont devenus, pour eux, des modèles et des buts à atteindre (« je voulais devenir comme eux »). L'entrée dans l'enseignement a donc été pour eux une belle occasion de réaliser ce rêve.

Valorisation personnelle

Toujours sur le plan affectif, les enseignants évaluent comme un gain la valorisation personnelle que leur apporte leur engagement dans la profession enseignante. Par exemple, durant les toutes premières années de son expérience d'enseignement, Christian a été tellement valorisé par les élèves et leurs parents qu'il parle de cette période comme étant un moment où il a vécu « l'exaltation d'être prof ».

Ses élèves lui disaient qu'ils avaient besoin de l'école et de lui et ils le considéraient comme quelqu'un qui les aidait à grandir personnellement et socialement. Il s'apercevait qu'il était utile à ses élèves et qu'il avait beaucoup de succès avec eux comme le montre l'extrait qui suit :

Qui plus est, je dois le dire, j'aimais le fait de pouvoir marquer des élèves et, dans une certaine mesure, d'être admiré pour cela. Dans l'enseignement, même si les emmerdes pullulent, quand le cours commence, je ferme la porte et je suis le maître à bord.

De son côté, Karine dit qu'elle vit une profession gratifiante parce que sa relation avec les adolescents est positive et qu'ils lui manifestent leur appréciation, même si cela n'arrive pas nécessairement souvent. Quant à Henri, il parle de « la reconnaissance sociale de l'enseignant » comme d'un gain associé à l'engagement dans cette profession. Pour Kevin, l'enseignement est gratifiant parce qu'il y trouve la possibilité d' « être un mentor ou un modèle pour certains jeunes ». Ainsi, il évalue que son estime de lui-même a augmenté en entrant dans cette profession. Michel parle de la valorisation personnelle en expliquant que c'est un « sentiment (une manière de gratification) de participer à la construction d'un monde futur, meilleur parce que plus instruit ». Ainsi, il a le sentiment d'être utile. Nicole « aime le sentiment d'aider les enfants ». Elle dit qu'elle a ce sentiment lorsqu'elle évalue que, depuis ses stages du baccalauréat, sa contribution, sur le plan humain, est « très grande dans la vie des petits » qu'elle voit chaque jour. Monique parle de sa fierté de « réussir de bons coups » en enseignement; elle est heureuse que des enfants lui manifestent leur joie de réussir eux aussi. Patricia trouve un plaisir « à se trouver bonne ». Natacha dit que c'est la profession qui lui permet d'exploiter davantage ses ressources personnelles et qui la fait se sentir fière d'elle-même. Noémie aime être « le capitaine du bateau » et elle aime se sentir utile; c'est pour cela qu'elle trouve que l'enseignement est un métier « très valorisant » et « gratifiant ». Elle affirme :

« J'adore enseigner parce que je considère que c'est le seul métier qui me permet d'exploiter une grande majorité de mes forces, habiletés et intérêts ».

Pour les enseignants, cette valorisation personnelle est encore plus présente comme gain lorsque des personnes signifiantes de leur entourage les confirment dans leur compétence à enseigner. Par exemple, Émile parle d'« une série de confirmations par les autres » : « Quand tu fais les choses, puis que les gens te disent : 'c'était bien ce que tu as fait' ». Pour Evelyne, le fait qu'on soit venu lui demander d'enseigner la musique alors qu'elle n'avait pas encore étudié en pédagogie a été une forte confirmation et l'a valorisée. Guylain dit qu'il a été encouragé fortement par les remarques positives de la part de nombreuses personnes, comme des amis, des parents, des enseignants, des formateurs, etc.

Affection des élèves

Les interactions affectives positives avec les élèves sont aussi vécues comme un gain que rapporte l'investissement de soi dans la profession enseignante. Tout d'abord, le fait de se sentir aimé par les élèves est évalué comme un gain par les enseignants comme Daphnée, Michel, Karine, Monique, Evelyne et Kevin. Pour Teresa, ce sentiment est renforcé chaque fois qu'un élève la remercie pour l'aide apporté. Il arrive que ce « merci » vienne des années plus tard, comme le raconte Karine, mais c'est toujours gratifiant de recevoir cette reconnaissance.

Affection pour les élèves

L'affection reçue est accompagnée d'une affection envers les élèves. Celle-ci se manifeste plus précisément dans le fait d'aimer leur compagnie et d'aimer travailler avec eux. Louise, Guylain et Kevin disent qu'ils aiment être avec les enfants. C'est donc pour eux un gain d'exercer une profession par laquelle ils font ce qu'ils aiment avec des gens qu'ils aiment. Eva, Odette, Sonia, Nadine, Louise et Karine disent qu'elles se sentent à l'aise avec les enfants ou les adolescents, que le contact avec eux est agréable. Mona affirme : « J'ai toujours aimé travailler avec les adolescents, les

‘faibles’ tout comme les ‘forts’ ». Michel dit que c’est le contact avec les enfants qui le garde dans l’enseignement. De même, ce qui pousse Monique à continuer, ce sont les élèves. Ils la font vivre. Elle les trouve adorables. Elle est attachée à eux; elle les trouve beaux, curieux et affectueux. Elle dit qu’elle vit toujours une certaine tristesse lorsque sa classe se vide à 15h12. Elle se trouve privilégiée de travailler avec des enfants et non des machines. Tania, après avoir exprimé ses tentations de décrochage, affirme :

Pourquoi est-ce que j’hésite tant à quitter l’enseignement? Pour mes élèves! J’adore être en contact avec eux, travailler avec eux. J’aime cette relation qui s’établit entre nous. [...] J’aime voir leurs yeux briller quand ils se sentent compris et quand ils sentent qu’ils ont compris. J’aime leur répéter qu’ils sont bons, qu’ils sont intelligents (et de voir leur air surpris et douteux à chaque fois) et qu’il y a autre chose que les performances académiques pour le leur prouver.

Lorsque Christian explique les raisons de son décrochage, il prend bien soin de dire que ce ne sont pas les élèves (« de qui je garde un souvenir impérissable ») qui l’ont amené à décrocher. Cet « amour » pour les enfants est exprimé par les enseignants comme une expérience d’affection. Par contre, comme nous le verrons plus loin, ils en parlent aussi comme d’une valeur à situer sur le plan éthique parce qu’elle est expérimentée et exprimée aussi dans les termes d’un idéal d’altruisme.

Interactions positives avec les pairs et les supérieurs

D’autres interactions affectives sont évaluées comme des gains par les enseignants. Il s’agit des interactions positives vécues avec les pairs et les supérieurs. Evelyne et Nadine apprécient énormément le fait de travailler avec « une belle gang ». Louise et Kevin, en tant que jeunes enseignants, soulignent l’importance que représente le support de la direction et des enseignants plus expérimentés et ce, non seulement pour du matériel didactique ou des conseils pédagogiques, mais surtout pour l’écoute et le soutien moral. Monique dit que sa capacité à vivre et à gérer des situations difficiles de gestion de classe lui vient principalement du soutien d’une

directrice adjointe et de l'esprit d'équipe qui existe entre les enseignants de son école. À ce propos, Teresa dit qu'elle trouve très précieux le fait de pouvoir vivre des « fous rires entre collègues ».

4.2.1.2 Sur le plan économique

L'évaluation que les enseignants font des gains encourus par leur engagement dans la profession enseignante inclut une appréciation des avantages qui se situent sur le plan économique. On parle ici d'économie au sens large, c'est-à-dire en un sens qui comprend tout ce qui est relié au fait d'occuper un emploi, non seulement les conditions de travail, mais aussi les avantages connexes.

Occuper un emploi

Dans un monde où même les diplômés universitaires vivent des problèmes de chômage, le simple fait de pouvoir occuper un emploi dans une profession est considéré comme un gain. Par exemple, Julie a choisi l'enseignement parce qu'elle y voyait des « perspectives d'emploi ». Pour Evelyne, l'enseignement était un « filet de sauvetage » parce qu'il lui procurait un salaire régulier. Pour Henri, au départ, l'enseignement a été une façon de ne pas vivre toute sa vie « à contrats ». On trouve une appréciation semblable chez Nadine qui se disait à elle-même : « Je vais avoir une sécurité; je n'aurai pas une vie de bohème ». Dans la même perspective, Émile, lors des premiers contrats d'enseignement, y voyait « un avantage de sécurité » et un avantage salarial. Pour Thomas, le salaire, les conditions de travail et la sécurité d'emploi ont été des gains par rapport à son investissement dans la profession. Même pour Guylain qui pensait à changer d'emploi, l'enseignement a été une façon d'assurer une certaine sécurité, au moins temporairement. Pour Noémie, Olivette et Mona, l'enseignement a constitué d'abord et avant tout le seul travail salarié qu'elles pensaient pouvoir faire.

Bonnes conditions de travail

De plus, des enseignants comme Thomas et Patricia ont considéré comme un gain le fait d'exercer un métier qu'ils considéraient comme peu exigeant lorsqu'ils le comparaient à d'autres emplois qu'ils auraient pu occuper. Comme eux, Guylain appréciait la grande quantité de temps libre que laissait – à ses yeux – l'enseignement et, qui plus est, du temps libre dans les mêmes périodes quotidiennes, hebdomadaires et annuelles que ses enfants. Nicole affirme qu'elle a choisi l'enseignement plutôt que le droit parce que cela lui permettait d'avoir plus de temps pour sa famille et ses (futurs) enfants. Ce fut pour elle un « facteur important » pour sa décision de s'engager dans cette profession. Pour Mona, Julie et Nadine, l'abondance du temps libre et les conditions salariales ont été considérées comme un gain parce que ces deux conditions leur permettaient de réaliser d'autres rêves comme, par exemple, celui de poursuivre des études supérieures.

4.2.1.3 Sur le plan éthique

Sur le plan éthique, les enseignants accordent beaucoup de valeur à l'opportunité que leur donne leur profession de pouvoir réaliser leurs idéaux. Leur agir professionnel est animé de valeurs profondes – notamment l'altruisme – et d'un désir de changer le monde.

Pouvoir réaliser un idéal

Les enseignants considèrent comme un gain de pouvoir réaliser un idéal ancré dans leurs valeurs fondamentales. Ceux qui parlent de vocation ou de mission se situent dans cette perspective. Par exemple, Michel et Kevin accordent beaucoup d'importance au fait d'exercer une profession par laquelle ils participent à la construction d'un monde meilleur. Kevin appelle cela « avoir une forte dose d'idéalisme ». Louise parle plutôt en termes de « devoir » et Marc en termes de « mission ». Les deux, ainsi que Karine, considèrent comme une chance d'avoir

l'opportunité de vivre, dans l'enseignement, la réalisation de leur idéal le plus élevé. Émile, Odette et Michel s'identifient à leur idéal et évaluent donc comme un gain le fait de pouvoir exercer une profession « conforme à leur histoire de vie » ou qui « fait partie d'eux » ou encore qui les « fait vivre ». Dans la même perspective, Teresa formule ainsi sa vision : « Je me suis donné comme mission, à 17 ans, d'aider les enfants à aimer l'école ». Quant à Noémie, elle souhaite devenir la meilleure enseignante possible et affirme y investir beaucoup de temps et utiliser différents moyens pour y parvenir. Avec Karine, Christian parle en termes de vocation et d'idéal. Il en parle aussi comme d'un projet de vie enivrant et comme une passion.

Certains enseignants qui considèrent comme un gain de pouvoir réaliser leur idéal de vie précisent que cet idéal renvoie à l'altruisme; ce que Christian appelle « le sens de l'autre » ou « la sensibilité à l'être humain au sens le plus englobant possible. ». Pour lui, cet idéal altruiste est lié à la « vocation » :

Une vocation, pour moi, c'est un choix éclairé que fait une personne lorsqu'elle décide d'investir sa vie à aider d'autres personnes. [...] C'est choisir, avec une conscience éclairée, de faire profiter de ses talents à d'autres. C'est faire passer le salaire en deuxième. C'est se poser la question, chaque fois qu'on se sent appelé dans une direction : est-ce que cela va réellement aider d'autres personnes, sur le plan humain?

Kevin dit que l'enseignement est une façon d'aimer. Quant à Guylain, il s'est engagé en enseignement parce qu'il aimait participer au développement des enfants. Karine parle d'altruisme et souligne que ce « souci des autres », qui l'a amenée en enseignement, est un héritage de son père, lequel était « très préoccupé du sort du monde ». Pour Daphnée, l'enseignement représente la réalisation d'un idéal altruiste :

J'ai toujours aimé apprendre aux autres, aider les autres, alors pourquoi ne pas me tourner vers les enfants, ceux qui en ont le plus besoin. [...] C'est l'amour des enfants et l'amour d'apprendre aux autres ce que l'on sait, mélangé avec beaucoup de patience qui guide les gens vers l'enseignement.

Pour sa part, Donna parle de son désir de partager, de communiquer ses connaissances. Henri considère que le fait de pouvoir aider des jeunes constitue un aspect positif de l'enseignement. Eva aime particulièrement, dans l'enseignement, le fait qu'elle « donne des outils aux élèves pour mieux vivre leur vie ». Elle ajoute : « Je participe donc à bâtir la société d'aujourd'hui et de demain ». Ainsi, elle considère qu'elle a la chance de réaliser un idéal de construction d'un monde meilleur. Louise exprime, elle aussi, son idéal en termes de « partage » : « J'aimerais beaucoup m'impliquer au niveau parascolaire et offrir la chance à des étudiants de vivre des expériences aussi enrichissantes que celles que j'ai vécues ». Quant à elle, Nathalie dit qu'elle veut « aider les élèves dans leur apprentissage ». Pour sa part, Émile, par l'engagement dans l'enseignement, a eu « l'impression d'avoir à prendre des responsabilités, d'organiser les jeunes, puis d'essayer de leurs apporter quelque chose » : « Ça me paraissait conforme à l'histoire de vie que j'avais, aux valeurs que j'avais, à l'importance et au prix que j'attachais d'être auprès des autres finalement et tenter de leurs apporter quelque chose ». Il considérerait donc comme un gain le fait d'avoir l'opportunité de pouvoir « tenter de donner le meilleur de ce qu'on pense à des jeunes, de jeunes ados » : « Donc, pour moi, je le voyais en terme d'avantage ». Karl vise aussi un idéal élevé par son engagement dans la profession enseignante :

Le mot qui décrit le mieux ma vision de l'enseignement en tant qu'engagement envers la jeunesse est celui d'*empowerment*. Les jeunes doivent en retirer le pouvoir de choisir, la capacité de prendre leur avenir en main et, peut-être, d'avoir accès à des opportunités que leurs parents n'ont peut-être pas eues. L'éducation ouvre des portes.

Pouvoir changer le monde

Dans la même perspective idéaliste, des enseignants comme Karine, Marc et Noémie apprécient la possibilité que leur donne l'enseignement de pouvoir « changer

quelque chose », de « faire la petite différence »²⁴, de « changer le monde ». Noémie aime « sentir qu'on a un pouvoir sur l'avenir ». Pour Christian, la « différence » la plus importante, par rapport à d'autres professions, se situe dans l'opportunité de transmettre ce qu'il appelle des « valeurs solides, riches et intemporelles » qui lui ont été transmises par sa famille. Karine tient un discours semblable :

En m'engageant dans l'enseignement, il était clair pour moi que je devais travailler à inculquer les valeurs auxquelles je croyais, et auxquelles je crois toujours, d'ailleurs : justice sociale, égalité des chances, ouverture sur le monde, respect, entraide. Ces convictions héritées de mes parents me suivent partout. [...] Les valeurs que l'on souhaite transmettre aux jeunes, à mon sens, sont tellement plus importantes et signifiantes que les contenus académiques!

Dans des mots différents, Noémie dit sensiblement la même chose en rappelant que « l'enseignement ce n'est pas juste faire apprendre des nouvelles connaissances aux enfants (adolescents et même adultes), c'est aussi une façon de transmettre ses valeurs ». Pour sa part, René considère que l'enseignement lui offre la possibilité de répondre à un besoin des jeunes, celui d'être en présence de « quelqu'un qui possède des convictions, des valeurs ». Finalement, Christian, Kevin et Karl parlent de cet idéal en termes d'éveil de la conscience des jeunes.

Dans tous ces exemples, on voit que les enseignants considèrent comme un gain l'opportunité que leur donne leur engagement dans l'enseignement de pouvoir réaliser, au moins partiellement, un idéal éthique d'altruisme, de transmission de valeurs et d'éveil de la conscience à des valeurs jugées fondamentales.

²⁴ Marc parle plutôt d'une « chrisse » de différence.

4.2.2 Évaluation des coûts

Comme pour l'évaluation des gains, est présentée ici l'évaluation des coûts encourus par l'investissement de soi dans la profession enseignante en fonction des trois mêmes plans : affectif, économique et éthique.

4.2.2.1 Sur le plan affectif

Les coûts affectifs semblent faire pendant aux gains affectifs, tel l'envers d'une médaille. L'enseignant considère qu'il a un prix élevé à payer lorsqu'il éprouve un sentiment de détresse, un sentiment d'écœurement ou une dévalorisation de soi. De même, il évalue en termes de coût, les relations pénibles qu'il vit avec les élèves, avec les parents ou avec ses collègues et ses supérieurs.

Détresse psychologique

Alors que les enseignants considèrent comme un gain le fait de pouvoir vivre leur passion et leur bonheur en enseignement, au moment où ils vivent le contraire, ils considèrent cela comme un prix à payer. Christian parle d'une « détresse » qu'il a vécue après s'être épuisé physiquement et psychiquement. Comme d'autres enseignants, il dit qu'il a « craqué ». Patricia parle d'angoisse et du sentiment d'être abandonnée. Quant à lui, Kevin nous fournit une illustration en partant de son expérience : « Je revenais chez moi en pleurant à chaque soir. Je me suis rendu compte que j'étais en dépression quand j'ai commencé à 'pogner' les nerfs avec mes élèves pour tout et rien ». Ariane, lors de sa participation à l'émission « Les francs-tireurs » a parlé dans le même sens :

L'année passée, quand j'ai failli décrocher, j'arrivais à la maison et je pleurais beaucoup. Puis, la seule chose qui a fait que j'ai fini l'année passée, je me suis dit 'ils ne m'auront pas ceux-là; ils ne pourront pas me détruire'. Puis, là, j'ai fini le contrat, bien sûr, en morceaux. Puis, ça m'a pris un mois durant l'été à essayer... je pleurais encore, rendue au mois de juillet. Ça te hante. C'est des situations que tu revois dans ta tête tout le temps. J'étais lavée.

Monique, qui a presque trente ans d'expérience, trouve aussi que l'enseignement peut être démoralisant et que c'est un prix élevé à payer pour demeurer engagée dans cette profession.

Écœurement

Des enseignants parlent de leur détresse en termes d'écœurement. Benoît Séguin, dans son livre de 1996, dit qu'après cinq ans, il avait « la langue à terre » (p.10). Julie dit que, lorsqu'elle était enseignante, elle n'avait jamais le temps de s'arrêter. Thomas en parle en termes de souffrance infernale : « un matin, à l'heure de la récré, je dis à mon directeur : 'ce n'est pas facile' et je me mets à pleurer. » Thérèse, durant sa première année d'enseignement a vécu, elle aussi, ce découragement. Elle raconte : « J'ai pleuré pendant mon heure de dîner (ça ne m'était pas encore arrivé) ». En parlant de certains élèves, elle dit :

Je suis découragée de voir que rien ne les dérange. Conséquences par-dessus conséquences et rien ne change. À l'inverse, renforcements par-dessus renforcements et ça ne s'améliore pas non plus. Qu'est-ce qu'il nous reste si les parents aussi s'en foutent? Comment est-ce que je vais réussir à faire ce travail toute une vie sans craquer?

À 35 ans, Evelyne a eu l'impression « d'être au bout du rouleau sur le plan professionnel ». Elle s'est mise à rêver de repos :

Je rêvais de tranquillité, je rêvais d'arrêter de rouler une pierre vers le haut d'une montagne²⁵. C'était devenu reposant de m'imaginer, moi la prof de 700 élèves par semaine, travailler en pyjama à partir de la maison, installée à l'ordinateur devant une grande fenêtre donnant sur l'eau (un lac ou le fleuve).

²⁵ Un peu auparavant dans son discours, Evelyne a fait elle-même référence au mythe grec de Sisyphe pour expliquer ce qu'elle vivait.

Pour sa part, Julie raconte :

Je crois que j'ai tellement travaillé pendant mes années d'enseignement que je n'ai pas eu (ou pas pris) le temps de m'arrêter et de me poser les bonnes questions. Cela explique sans doute que je me sois laissée porter par les circonstances jusqu'à me rendre tout à fait malade.

À un certain moment, Nadine a pris conscience qu'elle n'aimait pas les exigences de la gestion de classe, et qu'elle n'aimait pas les exigences de la discipline, et qu'elle n'aimait pas la surveillance parce que c'est encore de la discipline, et qu'elle n'aimait pas avoir à expliquer à chaque jour les mêmes affaires comme, par exemple, expliquer ce qu'il faut apporter dans son sac pour faire les devoirs à la maison, et qu'elle n'aimait pas l'ambiance de la salle des profs parce que tout le monde parle dans le dos de tout le monde, et qu'elle n'aimait pas les réunions avec les profs²⁶. En somme, elle a pris conscience qu'il y avait bien des aspects de la profession enseignante qu'elle n'aimait pas : « C'est parce qu'il ne reste plus beaucoup de temps que j'aime ça, là... Tu sais, si j'aime ça une heure par jour, là, ça fait juste cinq heures dans ma semaine, là... sur quarante! ». Pour sa part, Thomas dit qu'à un certain moment, il n'en pouvait plus; son travail était « extrêmement éprouvant pour les nerfs ». Cet écoëurement est évidemment évalué comme un coût élevé relié à l'engagement dans l'enseignement.

Dévalorisation personnelle

Par ailleurs, autant la valorisation personnelle peut être considérée comme un gain, autant la dévalorisation est considérée comme un coût relié à l'état d'engagement dans la profession. Odette, en parlant de sa propre expérience, dit qu'il existe beaucoup de dévalorisation de la profession « ... par la société en général ». Elle précise : « on reçoit peu souvent des tapes dans le dos pour nous encourager ». Sonia

²⁶ « Des réunions que j'trouve plates avec eux-autres... c'était tout le temps s'enfarger dans les fleurs du tapis... c'était plate... ça aboutissait pas... c'est long... moi, les réunions, j'trouve... quand on se demande pendant des heures de quel côté on va mettre le papier de toilette pour que ça aille mieux pour le dérouler ».

est du même avis et s'exprime dans des mots semblables. Ariane (à l'émission « Les francs-tireurs », de Télé-Québec, 28 avril 2005) illustre ainsi cette dévalorisation qu'elle vit : « Du côté de la société²⁷, quand tu dis que t'es un prof au secondaire, ils ne disent pas 'Ah! C'est une bonne job. Bravo!'; ils disent 'Pauvre toi! Ah, non! Tu penses-tu à te suicider?' ». Benoît (à la même émission) souligne : « On veut pas être plein, on veut être reconnu, tout simplement! On veut que le professeur, c'est celui qui va au bâton, c'est le soldat qui est au front. On veut être reconnu pour ça »²⁸. Karine parle d'une faible reconnaissance sociale et Monique dit que « beaucoup de reconnaissance a été retirée aux enseignants ». Dans le même sens, Nicole affirme : « Je trouve que l'on en donne toujours plus [de tâches] et que la reconnaissance y est de moins en moins ». Thérèse vit cela comme une frustration :

Il y en a beaucoup qui pensent qu'on garde des enfants et qu'on est chanceux parce qu'on est toujours en vacances et qu'on a un bel horaire. Ça me frustre d'être payée 27 h/semaine alors que je suis à l'école au moins 40h/semaine et que je corrige et je planifie le soir et les fins de semaines. [...] C'est frustrant de ne pas se faire comprendre ni appuyer par nos employeurs et par les parents.

Monique parle aussi de toutes ces exigences – comme, par exemple, l'intégration en classe des élèves en difficultés – qui ne sont pas reconnues socialement, « ne serait-ce que dans les conditions salariales ou dans les conditions d'insertion professionnelle ». Pour Émile et Evelyne, la dévalorisation est accentuée lorsqu'on enseigne des matières qui sont dévalorisées elles-mêmes, par exemple, dans leur cas,

²⁷ Christian dit la même chose, en d'autres mots : « La société, via ceux qui la dirigent, en éducation, ne respecte pas les enseignants à leur juste valeur [...] Le problème, c'est qu'on a dilué à la fois l'importance et le rôle du prof. ».

²⁸ Poursuivant sur le manque de reconnaissance sociale, Benoît ajoute : « Je pense qu'il y a beaucoup de profs qui aimeraient que le professeur soit reconnu comme étant l'intervenant principal le plus important. Plus important que le ministre, plus important que les directeurs ou les directrices d'école, plus important que les fonctionnaires, que les pondeurs de programmes et tout ça. C'est le prof qui doit être au cœur et on ne le sent pas vraiment. On le sent quand on ferme notre porte de classe. Mais, sinon, je ne pense pas qu'on ait un poids social qui soit à la mesure de la tâche qu'on nous confie, tout simplement ».

la musique. Evelyne parle de « l'immuabilité des perceptions dévalorisantes du milieu scolaire ». Émile précise que ces perceptions sont présentes dans « le milieu scolaire », c'est-à-dire : « primaire et secondaire, le milieu de l'école, le monde de l'école, l'école avec ses élèves, avec les enseignants en bonne partie, avec les directeurs de l'école, les commissions scolaires même, les conseillers pédagogiques, c'est tout ça ». Il ajoute :

Le plus dur pour moi c'était le jugement des autres, c'était le regard des autres sur le travail qu'on faisait. Alors que moi j'avais de l'estime pour ce travail-là, [...] J'accordais beaucoup de valeur à ça, alors que ce n'était pas du tout le cas...; je ne le voyais pas chez les collègues.

Des enseignants vivent aussi comme une dévalorisation le fait de ne pas être considérés comme des professionnels ayant les compétences pour pouvoir juger de ce qu'ils doivent faire. Tania dit : « Il y a un carcan auquel il ne faut pas déroger. C'est déprimant! [...] J'ai parfois l'impression d'étouffer... comme si on cherchait à m'homogénéiser. » En ses propres mots, Noémie dit la même chose :

Je n'aime pas non plus qu'on m'impose une façon de travailler, qu'on m'oblige à adopter telle ou telle pratique d'enseignement. [...] Je crois que je suis une professionnelle avec un bon jugement critique et que je suis la mieux placée pour dire et faire ce qui est bon pour mes élèves.

Dans son livre-témoignage, Benoît²⁹ affirme :

Le problème vient du fait que les profs du secondaire sont considérés par les parents et les directeurs comme de simples exécutants, et non comme des professionnels. [...] On m'a engagé pour mes compétences : alors qu'on me laisse travailler. Je suis un professionnel. Je ne vends pas des shoe-claques : je forme la jeunesse. Nuance. Or pareille mission exige qu'on me foute la paix deux minutes et qu'on me laisse travailler comme un professionnel [...] un vrai professionnel qui sait ce qu'il a à faire et qui agit en conséquence. (Séguin, 1996, p.73)

²⁹ C'est le même Benoît (ce n'est pas un pseudonyme) qui a participé à l'émission « Les francs-tireurs » de Télé-Québec (diffusée en reprise le 28 avril 2005).

Il arrive que ces interactions dévalorisantes avec la société, avec les parents, avec les employeurs, se traduisent en une auto-dévalorisation. Par exemple, Guylain écrit : « c'est 'toffe' de ne pas être bon ». De son côté, Mona dit qu'elle se sent moins socialement valorisée que si elle avait été ingénieure comme elle aurait pu le devenir. Thomas, qui aurait pu être physicien, a l'impression d'une « perte de prestige ». Donald dit qu'il a cessé d'enseigner parce qu'il trouvait qu'il était un mauvais prof. Julie a changé d'orientation car elle se trouvait passable comme prof et maintenant elle se trouve bonne dans sa nouvelle profession :

Mon sentiment de compétence baissait de plus en plus et je suis aujourd'hui très heureuse que les événements m'aient mise au pied du mur avant que ma confiance en soi s'en soit trouvée trop diminuée pour que j'aie le courage de me lancer dans cette aventure.

Pour Marc, cette dévalorisation s'est développée jusqu'à une « crise d'identité ». Nadine parle plutôt du sentiment de « ne pas être à [sa] place ».

Interactions difficiles avec les élèves

Les interactions difficiles avec les différentes personnes que l'enseignement amène à côtoyer au quotidien, d'abord les élèves eux-mêmes sont considérées comme un autre prix à payer par les enseignants qui veulent continuer leur engagement. Julie raconte un exemple :

Presque à chaque cours, j'entrais dans leur classe et c'était écrit au tableau : 'bienvenue à la guerre entre la 504 et Mme Côté'. Très agréable!!! Ils contestaient systématiquement tout ce que j'apportais en classe comme activité ou projet. Si j'amenais du matériel, ils le brisaient. Tout cela dans un climat hypocrite où ils font tout derrière ton dos et où il est impossible de savoir qui a fait quoi. Ils se protégeaient les uns les autres. Ils s'arrangeaient pour faire des coups 'limites' qui ne faisaient pas de bruit.

Ariane parle des insultes reçues: « Hé, calice, salope, va chier! ». Karine parle de « l'éventuelle méchanceté des ados », même si elle ajoute que, somme toute, il ne faut pas généraliser. Monique, qui est au primaire, souligne que l'expérience concrète

de la violence des élèves « jette le doute dans la tête de tous les profs ». Renée raconte aussi :

Il y en a un; il chante dans la classe. Je peux lui demander sur tous les tons..., se lance en bas de sa chaise, passe à côté des autres, se lève, admettons, pour aller jeter sa pomme à la poubelle, va en frapper deux en passant... J'ai déjà fait de la suppléance en deuxième année; une petite fille qui jouait, elle avait un collier, puis, là, elle le faisait tourner dans les airs constamment puis, là, elle ne faisait pas son travail. Je l'ai avertie une première fois, je l'ai avertie une deuxième fois, la troisième fois, les gros yeux sortent, le ton est plus sec et ferme : 'tu me donnes ton collier. – t'as pas le droit de prendre mon collier, je vais appeler mon avocat'. La petite fille est en deuxième année!

Benoît Séguin (1996) dit que, « dans certaines écoles, à cause d'une attitude permissive dont l'origine remonte aux années soixante, les mœurs et la morale sont dictées à l'ensemble par un noyau de jeunes barbares » (p.19). Les propos de Kevin vont en ce sens: « je fondais devant les élèves qui décidaient de me confronter ». Quant à elle, Monique affirme que la discipline est de plus en plus difficile à faire parce que les élèves sont de plus en plus violents. Elle trouve cela tellement difficile qu'elle en est « rendue à déconseiller à tous de s'engager dans l'enseignement ». Elle propose que le stage d'internat se fasse dès la première année universitaire pour que les étudiants puissent changer d'orientation sans que ce soit trop coûteux pour eux. Nadine raconte :

Il fallait que j'crie, puis que j'aie l'air bête, sinon ils ne me prenaient pas au sérieux... Mais, j'avais pas envie de passer ma journée à boudier, là... Puis, même si j'étais pas fâchée, il fallait que j'fasse semblant que je l'étais, parce que sinon ils ne me prenaient pas au sérieux.

Sonia dit, elle aussi, que ce métier est un « métier de police ». Quant à elle, Renée trouve que les enfants sont difficiles :

Puis, je ne sais pas; j'essaie de me reporter quand, moi, j'étais jeune, quand moi j'étais au primaire, puis je trouve qu'il se passe des choses dans les

classes que je n'imagine même pas qui se seraient passées quand, moi, j'étais au primaire. [...] On parle beaucoup qu'on est à l'air des enfants-rois et tout ça. Et moi, je trouve que ça paraît beaucoup. Les enfants sont souvent arrogants, confrontants; ils s'opposent beaucoup.

Bref, ces interactions difficiles avec les élèves sont considérées comme un prix très élevé à payer pour demeurer dans l'enseignement.

Interactions difficiles avec les parents

Il arrive aussi que les enseignants vivent des interactions difficiles avec les parents et qu'ils considèrent ces difficultés comme un coût encouru par leur état d'engagement, bien qu'ils aimeraient bien s'en passer. Ariane raconte :

T'appelles le parent puis tu lui dis 'oui, bonjour madame, je voudrais juste vous dire que votre fils a été irrespectueux envers moi, aujourd'hui; il m'a envoyée chier'. Puis, la mère de répondre 'hé! Moi, j't'appelles-tu quand il m'envoie chier?'

Renée affirme que les parents de la part de qui elle aurait besoin le plus de collaboration pour pouvoir au moins discuter à propos de leurs enfants ne viennent pas aux rencontres de parents. Pour Nicole, les interactions avec les parents sont plus difficiles que les interactions avec les élèves : « Toutes ces critiques et ces commentaires viennent à bout de ma motivation ». À cet égard, Benoît (Séguin, 1996) affirme que les parents qui refusent de collaborer avec les enseignants dans les cas d'indiscipline de leurs enfants sont majoritaires. Ainsi, dans un exemple tiré de son expérience, il raconte que, après une de ses interventions auprès des parents, presque tous les élèves « ont continué à faire la pluie et le beau temps en dosant brillamment leur indiscipline » :

Quand ils voyaient que la coupe était pleine, ils se calmaient un peu et ne reprenaient les hostilités que quelques minutes plus tard. Bref, ils s'assuraient une fin d'année hédoniste à l'abri de tout risque. J'étais neutralisé, et ils avaient beau jeu. Pas bêtes, les petits rusés. Et protégés de pied en cape. (Séguin, 1996, p.28)

Il ajoute : « J'ai vu des profs pleurer, faire des dépressions, remettre en question leur carrière à cause de parents intrus qui croyaient avoir pleins pouvoirs » (p.72). Toujours selon Benoît (Séguin, 1996), ce problème d'interactions avec les parents est « une des causes majeures d'écœurement des profs » (p.76). Thérèse dit : « Je trouve difficile, surtout en tant que nouvelle enseignante, de voir que les parents font plus confiance à leur enfant qu'à nous ». Benoît illustre :

Imaginez la réaction d'un parent qui voit son rejeton refusé au cégep à cause d'un 38% en français écrit... Ça gueule fort, un parent. Ça revendique, un parent. Et dans des cas comme celui-là, ça croit son enfant sur parole. (Séguin, 1996, p.87).

En somme, les relations des enseignants avec les parents constituent souvent un problème lourd à porter plutôt qu'un avantage.

Interactions difficiles avec les pairs et les supérieurs

Toujours à propos des interactions difficiles qui constituent un prix à payer pour demeurer dans l'état d'engagement dans la profession enseignante, on trouve aussi les interactions avec les pairs et les supérieurs. Autant, lorsqu'elles sont agréables, elles sont considérées comme un gain lié à l'état d'engagement dans la profession, autant, lorsqu'elles sont pénibles, elles sont considérées comme un coût. Noémie parle du « peu de support que l'on rencontre dans notre milieu de travail » : « J'ai souvent été confrontée à des situations critiques pour lesquelles j'ai demandé de l'aide qu'on ne m'a jamais donnée ». Elle ajoute :

Je suis un peu découragée devant le peu d'ouverture d'esprit de certains enseignants. On est maintenant encouragé à travailler en équipe-cycle ou de niveau. Il y a de nombreux enseignants qui ne veulent rien savoir de remettre leurs pratiques pédagogiques en question et qui refusent toute forme de changement. Il y en a d'autres qui sont parfaitement égoïstes et qui ne partagent avec personne leurs bonnes idées ou leurs innovations et qui ne veulent rien savoir des idées des autres.

À ce propos, Benoît (Séguin, 1996) raconte comment il n'a reçu de support que de très peu de ses pairs. Le directeur de la vie étudiante lui a conseillé de « filer doux avec les élèves ». La plupart des profs lui ont dit qu'il était malchanceux et qu'il n'y avait rien à faire. « Ces profs-là étaient résignés à voir des hordes de barbares faire la loi à l'école et provoquer des burnouts chez leurs collègues. » (p.27). Il parle aussi de « l'à-plat-ventrisme » des directeurs. (p.70). Christian déplore l'absence de support, surtout pour les jeunes enseignants en processus d'insertion professionnelle. Il raconte comment, dans son cas, il a trouvé difficile de constater que « sa priorité ne soit pas partagée par un pourcentage suffisamment élevé de profs, de directeurs et de fonctionnaires du M.E.Q. pour qu'il vaille la peine de poursuivre le combat. » Julie donne plusieurs exemples où le directeur de l'école réglait systématiquement les litiges entre elle et un élève en faveur de l'élève. Dans un de ces exemples, ce fut avec toute la classe.

4.2.2.2 Sur le plan économique

Les enseignants considèrent comme des coûts encourus par leur état d'engagement dans la profession ce qui concerne d'abord le temps, l'énergie et l'argent investis dans leur formation initiale, ensuite, les mauvaises conditions de travail et, finalement, les conditions difficiles de vie familiale et sociale qui sont reliées à l'exercice de cette profession.

Temps, énergie et argent investis dans la formation initiale

Pour ce qui est du temps, de l'énergie et de l'argent investis dans leur formation initiale, Guylain et Nadine ont pris conscience de ce coût et l'ont évalué comme très élevé lorsqu'ils se sont mis à penser à décrocher de l'enseignement. Ils ont alors cherché un moyen d'orienter leur carrière vers un domaine assez proche pour que leur formation de baccalauréat en enseignement puisse être considérée comme préalable à

des études supérieures dans un autre domaine. Guylain a même pensé à demeurer en enseignement pour ne pas avoir à payer ce prix.

Mauvaises conditions de travail

En ce qui a trait aux conditions de travail, premièrement, des enseignants comme Christian, Noémie et Monique considèrent comme un coût le fait qu'ils ne reçoivent pas un salaire proportionnel aux heures réellement travaillées et aux exigences de l'emploi. Selon eux, le surtemps abondant est monnaie courante, mais n'est pas reconnu ni compensé par des conditions de travail plus aidantes. Selon Monique, on prend pour acquis que les enseignants font normalement du surtemps. Par exemple, on leur demande d'inscrire les résultats de leurs élèves dans un système informatisé, mais on ne considère pas le fait que la formation nécessaire pour y arriver puisse durer jusqu'à trois journées complètes pour une personne qui n'est pas familière avec ces systèmes. Monique a l'impression d'être pressée comme un citron dans son horaire. D'un côté, il y a les exigences de la préparation de classe et, de l'autre, les exigences des directeurs de son école. Presque toutes ses heures, en dehors des heures de classe, sont consacrées à améliorer sa préparation de classe, à participer à des formations, à participer à des réunions, etc. Jamais de remerciement ni de compensation (du genre dégageant). Tout ce surtemps – travail en soirée à la maison, sacrifice de l'heure du dîner, réunions qui se terminent après souper, consultation des ressources sur Internet, etc. – est pris pour acquis. Monique prend une journée de congé sans solde par semaine, mais cette journée est toujours occupée par du travail relié à sa profession. Tania souligne : « Des fois, je me dis que j'aimerais mieux être payée 15\$/h et que mes heures soient toutes reconnues ». En d'autres mots, comme le dit Thomas, « quand on est enseignant, quoi qu'on en pense, cela demande un temps fou, sauf à ne pas faire les choses sérieusement ». Nadine considère qu'elle doit continuellement améliorer ses connaissances des différentes matières et continuellement créer de nouveaux projets pour être une bonne enseignante ou simplement pour ne pas être une enseignante « bof ». « Ça me prenait

mes soirs, mes week-ends, mes étés [...]. Pour être fière dans c'que j'fais, il fallait que j'mette tout ce temps, sauf que, ça impliquait que j'faisais plus tout le reste ». C'est dans ce contexte que Sonia considère qu'elle reçoit un salaire dérisoire pour une tâche très lourde. Noémie ajoute que « c'est un travail qui est vraiment fatigant. [...] Souvent, on est tellement fatigué après une journée, qu'il ne nous reste plus aucune énergie pour faire d'autres activités. » Tania dit aussi qu'elle revient souvent brûlée le soir. Thérèse a souvent l'impression que tout ce qu'elle fait est en rapport avec l'école : « Le métier d'enseignante nous demande énormément de temps et d'énergie et parfois, il ne m'en reste plus pour le reste ».

Ces mauvaises conditions de travail impliquent que les enseignants sont pénalisés quant à leur vie familiale et sociale. Julie dit que son mariage avec un enseignant (qui s'est terminé par une séparation) a beaucoup souffert du fait que les deux rapportaient à la maison les problèmes vécus à l'école. Nadine déconseille aux enseignants d'avoir des enfants parce que ce sont ces derniers qui devront payer pour l'engagement de leur parent dans la profession enseignante. Noémie affirme : « je n'ai pas encore réussi à assurer le travail de titulaire d'une classe tout en ayant une vie à l'extérieur de l'école ». Pour sa part, Thérèse exprime son inquiétude : « En pensant à l'avenir, je me demande comment je vais faire pour enseigner et avoir une famille ».

Dans les coûts reliés aux mauvaises conditions de travail, il faut inclure l'expérience infernale de l'insertion professionnelle et la précarité de longue durée. Evelyne dit que, « dès la première journée » ce fut « l'Enfer! » (c'est elle qui a mis la majuscule). Elle dit que la deuxième année fut pire que la première³⁰. Comme bien des enseignants, Thomas parle aussi de ses premières années d'enseignement en utilisant le terme « enfer ». Julie a été littéralement débordée constamment alors qu'elle avait une tâche de 80 % (mais tout de même toujours plus de cinq programmes différents à enseigner). De plus, elle sentait que les attentes étaient fortes

³⁰ Elle commente : « Là, j'ai compris que l'enfer était une notion à géométrie variable. »

pour qu'elle s'implique (souvent bénévolement) dans les activités parascolaires : « création du site web de l'école, réalisation d'un spectacle amateur, sorties, pièces de théâtre ». Teresa parle ainsi de ses années d'insertion :

Sincèrement, je me demande encore comment j'ai fait pour survivre aux deux premières années d'enseignement. Je me dis souvent que j'ai été folle d'accepter ces contrats et d'y rester! En faisant le retour en arrière, j'arrive difficilement à me rappeler de bons moments.

De son côté, Monique trouve que la période de précarité qui précède la permanence est beaucoup trop longue. Henri trouve aussi que c'est un coût élevé relié à l'engagement dans la profession enseignante.

Manque de ressources

Le manque de ressources est aussi évalué par les enseignants comme un coût relié à l'engagement dans la profession. Noémie raconte : « Au niveau matériel, le budget-classe est de 70\$ par année dans le meilleur des cas. Alors, évidemment, c'est une partie de mes paies qui passe à l'achat de ce que j'ai besoin ». Monique considère qu'il y a un manque flagrant

de support ou de services spécialisés par rapport aux élèves qui ont des problèmes. Les spécialistes sont débordés, les listes d'attente sont épouvantablement longues. C'est le système qui ne marche pas. Il faut que les services soient mis en place pour les élèves à problèmes. C'est une question que le système est arrangé pour que ce soit l'enfer enseigner aujourd'hui et qu'il n'y a pas de ressources. Le problème est du côté des conditions concrètes de travail et du côté du manque de ressources. L'intégration, l'inclusion, c'est la folie furieuse. Ça crée un stress épouvantable.

Payer de sa santé

Lorsque les enseignants prennent conscience qu'ils sont en train de payer de leur santé (troubles liés au stress), ils évaluent cela comme un coût élevé. Teresa a souvent consulté son médecin pour savoir si elle pouvait continuer à enseigner. Renée dit : « Des burn-outs, il y en a de plus en plus et disons que je commence à comprendre

pourquoi ». Comme nous l'avons déjà vue, Kevin raconte : « Je me suis rendu compte que j'étais en dépression quand j'ai commencé à 'pogner' les nerfs avec mes élèves pour tout et rien ». Louise affirme qu'elle vit un stress « lié à ma planification, à mes relations avec les autres profs et aux restrictions avec lesquelles je dois vivre ». Dans le cas de Marc, il a fallu que la directrice adjointe lui impose un congé-maladie pour qu'il se mette à se soigner alors qu'il était très malade. Julie souffrait un jour sur deux d'affreuses migraines et devait prendre quotidiennement des médicaments de prévention. Elle dit qu'elle était alors « en mode survie ». Elle raconte que, à la suite d'un événement particulièrement pénible survenu à l'école, elle a décidé de suivre les conseils de son médecin et de se mettre en arrêt de travail en raison de son état de santé. Elle a arrêté deux mois et a, par la suite, quitté l'enseignement au profit d'un poste en animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire. « Aujourd'hui, je fais environ 6 à 8 migraines par année et je ne prends plus de médicaments de prévention ». Nadine a su reconnaître rapidement les signes de la dépression : perte d'appétit, insomnie, pleurs constants sans raison :

C'était clair que j'étais en train de me rendre malade. [...] Puis, le lundi, j'avais pas feelé de la fin de semaine, alors, le lundi, j'ai appelé pour dire que j'me présentais pas, que j'étais pas bien, puis que j'rentrais pas. Puis, là, j'ai pris la décision d'aller voir mon médecin et de lui demander de me mettre en arrêt de travail en lui disant que, 'là, j'viens vous voir en vous disant que j'vais être malade si j'continue'. Donc, il m'a mis en arrêt de travail... J'ai dormi, peut-être trois ou quatre jours à dormir beaucoup... et, comme par miracle, si j'me disais 'j'y retourne plus', c'est comme si on m'avait ôté 40 livres de sur les épaules... Alors, finalement, j'suis jamais retournée... [...] J'ai été 2 semaines à stresser en pensant à 'qu'est-ce que j'vais faire dans la vie'... Mais, après ces 2 semaines, quand j'me suis mise à me faire confiance – 'regarde, tu t'es toujours retournée de bord; tu vas encore te retourner de bord' – à partir du moment où ce déclic-là s'est fait, j'ai recommencé à être heureuse comme avant que j'commence mon bacc; tout s'est placé.

Ainsi, Nadine a considéré que sa santé était un prix trop élevé à payer pour continuer son engagement dans l'enseignement. Dans la même perspective, Christian affirme : « Je suis convaincu qu'il faut avoir une santé de fer, physiquement, doublée

d'un équilibre psycho-affectif parfait – ou presque – pour persister, de nos jours, dans ce métier ».

4.2.2.3 Sur le plan éthique

Nous avons vu que les idéaux poursuivis par les enseignants ont une grande importance pour eux. Le renoncement à ses idéaux est d'autant plus pénible.

Idéaux déçus

Sur le plan éthique, les enseignants évaluent comme un coût le fait d'être pratiquement obligés de renoncer à leurs idéaux. Nadine dit qu'elle avait, au départ, plein d'idéaux, « puis, j'me suis rendu compte que, dans la réalité, c'était pas nécessairement ça ». Elle parle d'une « grosse désillusion » :

J'trouvais que ils acceptaient du monde en enseignement que, moi, je leur confierais pas mes enfants. [...] Puis, toute la question de la gestion de la classe puis, la discipline. J'me disais 'Ah, mon Dieu, ils ne m'avaient pas dit que c'était une technique policière que j'faisais moi, là, là'. C'était pas ça le *deal*, là; j'm'en venais enseigner; j'm'en venais pas dire 'les quatre pattes par terre, sv.p.... Non, arrête de lui tirer les cheveux, s'il-te-plaît'... C'était pas ça, là, mon but dans la vie, moi.

Elle s'était imaginé que l'enseignement au primaire allait être une expérience des plus stimulantes étant donné qu'il y a plusieurs matières à enseigner, mais l'obligation dans laquelle elle s'est retrouvée de devoir enseigner – et surtout répéter – des connaissances des plus élémentaires lui a « tapé sur les nerfs » : « Je trouvais que je manquais comme de stimulation parce que je me rendais compte que j'arrivais en classe puis que c'était limité. Oui; il y a plein de sujets, mais finalement c'était limité ». Dans une perspective semblable, Guylain dit : « je suis tombé en bas de mon nuage assez vite ». De même, Ariane dit : « la bulle rose, là, elle a éclaté », tandis que Renée dit qu'elle est « tombée des nues ».

C'est en particulier le fait que l'idéal ne soit pas partagé par les pairs qui apparaît comme un prix à payer pour demeurer dans l'enseignement. Christian témoigne en ce sens:

Mon évaluation était que le niveau de conscience autour de moi était nettement trop bas. Que ça n'avait aucun sens de se prétendre instituteur/éducateur de la relève de notre société avec un niveau de conscience si bas – collectivement, s'entend. [...] Je trouvais mes collègues, dans l'ensemble, trop peu cultivés, assez peu ouverts d'esprit, peu conscients des grands enjeux auquel est confronté notre monde, et surtout, surtout, relativement lâches. [...] J'ai aussi connu des profs incroyablement courageux, lucides/conscients, cultivés, passionnés, prêts à 'mettre leur siège en jeu', pour reprendre la formule consacrée... J'en ai connu. Et je les en remercie encore aujourd'hui. MAIS C'ÉTAIENT EUX LES MARGINAUX!

Nadine ne tolère pas que des profs acceptent d'être des profs « bofs » :

J'trouvais que c'est pas comme si tu décides d'être une secrétaire "bof"; moi, j'considère que si tu choisis d'être un prof "bof", c'est les enfants qui écopent. Puis, c'est plus.... tu sais, la secrétaire... à la limite, y'a pas personne qui va payer le reste de sa vie pour ça, là.

Benoît exprime la même frustration en s'adressant directement à ses pairs :

Si l'école doit changer la société, alors ce sont les profs qui doivent changer l'école. Donc, je vous le demande, où êtes-vous quand vient le temps de faire respecter la profession? Vous êtes à votre pause, à votre chalet, à vos 'affaires'. Vous vous dérobez. (Séguin, 1996, p. 112)

Ma plus grosse désillusion dans l'enseignement, c'est vous qui me l'avez infligée. Votre char, votre bungalow, votre tondeuse quatre vitesses à siège baquet, vos intérêts: vous êtes, hélas, à l'image de la société: matérialistes, jouisseurs, égoïstes et désillusionnés. Je vous imaginai différemment. J'ai été naïf. Vous n'avez aucun sens de la solidarité. Vous vous laissez gouverner par la peur de perdre vos acquis. Vous magouillez derrière le dos de vos collègues dans l'espoir de plaire à vos patrons. Vous salissez la profession et la dignité de l'enseignement en vous agenouillant devant la moindre figure d'autorité. Votre confort vous a rendus parfaitement indifférents aux douleurs d'autrui. En fait, une seule chose vous fait réagir: votre confort. Pourvu qu'on ne touche pas à votre petit

confort personnel, vous vous foutez de tout comme de l'an deux. (Séguin, 1996, p. 114)

4.2.3 Résumé de l'évaluation des gains et des coûts

Les enseignants perçoivent comme des gains liés à leur engagement en enseignement divers éléments auxquels ils accordent une valeur positive. Ces éléments peuvent être situés théoriquement sur différents plans : le plan affectif, le plan économique et le plan éthique.

Sur le plan affectif, les enseignants évaluent comme un gain le fait que leur engagement leur procure la satisfaction d'un désir et d'une attirance qu'ils ressentent pour l'enseignement; ainsi, ils ont du plaisir – voire du bonheur – à enseigner. Ils apprécient aussi l'opportunité que leur procure l'enseignement de pouvoir apprendre continuellement et de satisfaire ainsi leur curiosité et leur passion, notamment pour une matière en particulier. Dans la même perspective, le fait de pouvoir vivre leur passion pour l'enseignement est considéré comme un gain appréciable. Toujours sur le plan affectif, les enseignants évaluent en termes de gain la valorisation personnelle que leur apporte leur engagement dans la profession, que cette valorisation leur vienne des élèves, des parents, de la société en général ou bien d'eux-mêmes. Les interactions affectives positives (aimer et être aimé) avec les élèves sont aussi vécues comme un gain que leur rapporte l'investissement de soi dans la profession enseignante. On trouve la même appréciation positive pour les interactions avec les pairs et les supérieurs lorsqu'elles deviennent un support qui répondant à un besoin.

Sur le plan économique, les enseignants apprécient d'abord le fait d'occuper un emploi régulier avec un salaire décent. De plus, des enseignants considèrent avantageuses les conditions de travail comme l'horaire quotidien, hebdomadaire et annuel qui leur laisse un abondant temps libre pour des activités familiales ou sociales.

Sur le plan éthique, les enseignants considèrent comme un gain le fait de pouvoir réaliser un idéal ancré dans leurs valeurs, surtout les valeurs d'altruisme et d'amour des enfants. Ceux qui parlent de vocation ou de mission se situent dans cette perspective, de même que ceux qui disent que l'enseignement est un lieu merveilleux pour pouvoir participer à la construction d'un monde meilleur, notamment par l'éveil des consciences des jeunes à des valeurs jugées primordiales.

Comme pour l'évaluation des gains, l'évaluation des coûts encourus par l'investissement de soi dans la profession enseignante se situe sur différents plans : le plan affectif, le plan économique et le plan éthique.

Sur le plan affectif, les enseignants considèrent comme un prix à payer le fait que l'exercice de leur profession leur procure une certaine souffrance psychologique qui peut aller jusqu'à l'épuisement professionnel et la dépression. Des enseignants parlent de cette souffrance en termes d'écœurement et de découragement devant les difficultés qu'ils rencontrent. Lorsque cette souffrance est accompagnée d'une dévalorisation personnelle en provenance de la société, des employeurs et des parents – notamment dans le fait de ne pas être considérés réellement comme des professionnels – cette dévalorisation s'ajoute dans la colonne des coûts liés à l'engagement dans la profession. D'autres difficultés sur le plan affectif sont considérées comme un coût, par exemple, les interactions difficiles avec les élèves et avec les parents (notamment la violence que font subir les élèves aux enseignants), de même que le manque de soutien de la part des pairs et des supérieurs.

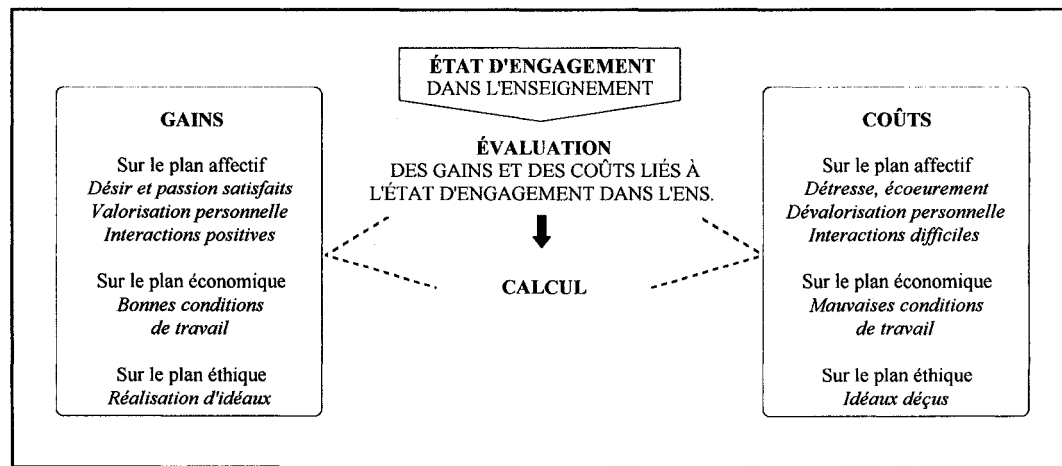
Sur le plan économique, les enseignants considèrent comme des coûts encourus par leur état d'engagement dans la profession ce qui concerne d'abord le temps, l'énergie et l'argent investis dans leur formation initiale. Ensuite, les enseignants considèrent comme un prix à payer les mauvaises conditions de travail telles le fait de ne pas recevoir un salaire proportionnel au nombre très élevé d'heures réellement travaillées – ils parlent de surtemps abusif – et aux exigences de l'emploi. Ces conditions de gestion du temps entraînent un coût additionnel à payer dans le

domaine de la vie familiale et sociale lorsque les enseignants ne peuvent plus y investir de temps parce qu'il ne leur en reste plus. Dans les coûts reliés aux mauvaises conditions de travail, il faut inclure l'expérience de l'insertion professionnelle jugée « infernale » et la longue précarité. De plus, les enseignants considèrent qu'ils ont à payer pour le manque de ressources, non seulement de ressources matérielles comme telles, mais surtout de ressources professionnelles spécialisées pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. L'intégration des élèves à risque dans les classes régulières est considérée aussi comme un coût élevé à payer tenant compte du manque de ressources disponibles pour alléger la tâche de l'enseignant titulaire. La même difficulté est vécue par les spécialistes eux-mêmes qui n'ont pas assez de temps pour faire leur travail de façon satisfaisante étant donné la longueur des listes d'attente et les nombreux déplacements d'une école à l'autre. Toujours sur le plan économique – au sens large – les enseignants considèrent que leur engagement leur demande un tribut onéreux lorsqu'ils doivent payer de leur santé physique et mentale.

Sur le plan éthique, les enseignants évaluent comme un coût le fait de vivre une grande désillusion et d'être pratiquement obligé de renoncer à leurs idéaux parce que la réalité leur apparaît comme rendant impossible la réalisation – même partielle – de leurs idéaux et parce qu'ils se perçoivent comme isolés dans leur poursuite d'un idéal élevé.

L'ensemble des gains et des coûts auxquels les enseignants accordent une valeur est synthétisé dans la modélisation de la page suivante.

Figure 7 : Évaluation des gains et des coûts par les enseignants



4.3 Deuxième élément constitutif du phénomène : le calcul du rapport entre les gains et les coûts

Après avoir analysé les aspects de l'évaluation sur trois plans, l'analyse des données a permis de mieux comprendre les délibérations faites par les enseignants et sur la base desquelles ils avancent dans des processus d'engagement continué ou de désengagement. Ainsi, le phénomène du calcul a été appréhendé en le situant comme un antécédent de la démarche de développement professionnel. Plus précisément, l'analyse a fait voir que la logique de l'engagement-investissement implique qu'après avoir évalué ce que lui rapporte et ce que lui coûte son engagement dans la profession enseignante, l'enseignant fait un calcul (qui pourrait être qualifié de qualitatif) pour voir s'il a plus de gains ou plus de coûts. S'il évalue qu'il a plus de gains, il a tendance à continuer son engagement dans la profession par sa démarche de développement professionnel. En d'autres mots, tous les gains perçus constituent des conditions favorables aux processus de continuité dans l'engagement. Ce qui signifie que, lorsque l'enseignant calcule qu'il a plus de gains que de coûts, il poursuit sa démarche de développement professionnel comme une stratégie qui lui permet de continuer son engagement dans la profession. Par contre, s'il évalue qu'il a plus de

coûts, normalement, il entre dans un processus de désengagement par rapport à son état d'engagement dans la profession et sa démarche de développement professionnel est alors une stratégie de désengagement. En d'autres termes, tous les coûts perçus constituent des conditions susceptibles de mener au désengagement. Ce qui signifie que lorsque l'enseignant calcule qu'il a plus de coûts que de gains, il poursuit sa démarche de développement professionnel comme une stratégie qui lui permet de se désengager et de se désinvestir par rapport à la profession qu'il exerce en enseignant au primaire ou au secondaire.

Dans la vie concrète des enseignants, ce calcul est rarement fait une fois pour toutes. En effet, l'évaluation et le calcul changent au cours du temps et donc les processus qui dépendent de ce calcul changent aussi. Ainsi, les enseignants peuvent passer par des processus très différents – voire opposés – selon que leur calcul change. Par exemple, Marc et Evelyne ont décroché complètement à un certain moment et ont raccroché par la suite. Dans ces deux cas, une démarche de développement professionnel a été entreprise comme stratégie liée au processus de décrochage et la même démarche de développement professionnel a servi pour le processus de « raccrochage ».

Dans les paragraphes qui suivent, sont présentés des exemples de cheminements d'enseignants, d'abord pour le calcul qui mène plutôt à la continuité dans l'engagement et ensuite pour le calcul qui mène plutôt au désengagement.

4.3.1 Calcul menant plutôt à la continuité de l'engagement

Michel a toujours continué son engagement et son développement professionnels parce qu'il a « toujours eu l'impression qu'il y avait plus de plaisir dans la classe qu'en dehors, (dehors au sens extérieur à l'école et même qu'ailleurs dans l'école) ». Il exprime bien le calcul qu'il fait lorsqu'il dit qu'il y a, pour lui, « plus » de plaisir dans l'enseignement que dans toute autre profession même les professions connexes qui se

trouvent à l'intérieur de l'école. Michel a souvent été approché pour un poste de direction d'école, mais il a toujours refusé parce qu'il considère qu'il perdrait ainsi des gains trop précieux pour lui, en particulier celui du contact constant avec les élèves.

Daphnée fait un calcul semblable lorsqu'elle affirme : « L'univers d'un enfant est trop fascinant pour que je laisse passer ça ». Son calcul l'amène à conclure qu'il y a plus de gains pour elle, même si elle exprime que l'enseignement est aussi un monde où il se vit de grandes difficultés, notamment la « méchanceté » des élèves.

Quant à elle, Danielle considère que les gains les plus importants liés à son engagement dans la profession enseignante peuvent se retrouver dans des engagements connexes. Elle accorde une valeur particulière au gain qui se trouve dans la possibilité d'apprendre continuellement et, après avoir exploré du côté de la recherche universitaire, elle pense à poursuivre éventuellement dans cette voie. Comme elle accorde une plus grande valeur au gain de l'apprentissage continu, elle vit son engagement dans la recherche comme une continuité de son engagement initial dans l'enseignement.

Pour Henri et Karl, le gain le plus important est « le pouvoir de changer les choses ». Comme ils percevaient que les voies ouvertes par leur développement professionnel leur permettaient de continuer à profiter de ce gain, ils ont considéré que ces voies (conseiller pédagogique, formation des maîtres, recherche universitaire) constituaient des stratégies d'avancement dans des processus de continuité de leur engagement initial en enseignement.

Le calcul d'Hélène a fluctué au cours de son cheminement, mais ce sont les gains qui l'ont finalement emporté. En effet, dans un premier temps, elle vivait comme un coût trop élevé le fait de ne pas se sentir assez compétente pour enseigner. Plutôt que de se diriger dans un processus de désengagement, suite à ce calcul qui résultait en un « trop de coûts », elle s'est engagée dans une démarche de développement

professionnel qui a augmenté sa compétence et donc abaissé les coûts, de telle sorte que les gains ont repris le dessus. Ainsi, pour conserver ses gains, elle est entrée dans un processus de continuité.

Le calcul de Nicole a résulté, pour elle aussi, à un plus grand total de gains que de coûts. Son engagement dans des activités de développement professionnel est donc conséquent à son estimation. En effet, elle « continue toujours de suivre des perfectionnements et de participer à des recherches-action » parce qu'elle considère qu'elle peut maintenir ainsi ses gains et même les développer. Les gains dont elle parle sont le sentiment du devoir accompli, l'échange avec des pairs et l'amélioration de sa pratique enseignante.

4.3.2 Calcul menant plutôt au désengagement

Comme on a pu le voir dans la partie sur l'évaluation des gains et des coûts, Nadine, Julie, Evelyne, Kevin et Marc ont considéré que payer de leur santé était un coût trop élevé pour continuer leur engagement dans la profession enseignante; ils ont démissionné et se sont dirigés vers d'autres professions. Par contre, Marc et Evelyne sont revenus à l'enseignement lorsqu'ils ont pu s'aménager une vie professionnelle qui leur épargnait la maladie, notamment en acceptant des contrats à temps partiel. Guylain a vécu un cheminement semblable. À un certain moment, il a eu tellement peur de faire une dépression qu'il a abandonné l'enseignement, mais y est revenu partiellement et temporairement après un temps de repos. Par la suite, son calcul a été fluctuant. En effet, lorsqu'il considère le coût de sa santé et de son équilibre psychique, il penche du côté du désengagement, mais lorsqu'il considère les gains (l'enseignement était pour lui la réalisation d'un rêve), il hésite et se demande s'il ne devrait pas revenir à l'enseignement. En attendant de choisir, il se situe dans un processus ambivalent et accepte des contrats d'enseignement à temps partiel.

Pour Christian, c'est le fait que ses idéaux n'étaient pas partagés par ses collègues qui a constitué un coût trop élevé :

Trop d'hypocrisie, trop d'intérêts personnels, trop de petites glorioles et de petites magouilles dans ce milieu pour que j'y reste. Surtout qu'à mon avis, s'il est un milieu où transparence, honnêteté, idéal, solidarité, fraternité, etc., doivent régner, c'est bien l'enseignement.

Comme il le dit lui-même, d'autres coûts ont été considérés, mais le plus important a vraiment été cette perception qu'il ne pouvait pas vivre son « idéal » dans le milieu de l'enseignement secondaire :

Il y avait bien sûr la pauvreté des programmes de français qui m'ulcéraient, mais ça c'est relativement secondaire. Il y avait bien sûr le salaire pas très élevé, mais ça c'était très loin dans la liste de mes priorités. Il y avait bien sûr la fatigue liée au travail que se donne le prof vocationnel (qui veut s'impliquer dans les activités de l'école tout en poussant son cours plus loin – nettement plus loin, dans mon cas – que les exigences des devis ministériels)... mais ça aussi, c'était un problème surmontable : avec deux mois de repos – bien mérités! – on récupère et hop, on repart au combat... Non, LA grosse affaire, dans mon cas, ç'a été de me rendre compte que : a) le niveau de connaissances générales et d'ouverture d'esprit de l'ensemble des profs n'était pas à la hauteur de ce que j'estimais être un minimum b) le niveau de conscience des fondements de l'être humain et de l'état actuel de notre société, l'état du monde aussi, était pauvre, et c) la vision et le courage de porter cette vision n'étaient pas à un niveau satisfaisant. En clair, je trouvais mes collègues, dans l'ensemble, trop peu cultivés, assez peu ouverts d'esprit, peu conscients des grands enjeux auxquels est confronté notre monde, et surtout, surtout, relativement lâches. [...] Et ça, pour moi, c'était insupportable. [...] Je crois, a posteriori, que je ne m'en suis jamais remis. C'est donc pour ça que j'ai choisi la voie d'évitement.

Émile a fait un calcul semblable. Il dit :

Le plus dur, pour moi, c'était le jugement des autres, c'était le regard des autres sur le travail qu'on faisait. Alors que, moi, j'avais de l'estime pour ce travail-là, de l'estime pour... Pour moi, la musique a de l'importance. L'art, pour moi, a de l'importance. Et l'art est éminemment éducateur, pour moi, et

éminemment, formidablement culturel. J'accordais beaucoup de valeur à ça, alors que ce n'était pas du tout le cas... je ne le voyais pas chez mes collègues.

À partir de son refus d'assumer ce coût qu'était, pour lui, l'absence d'un partage de ses valeurs avec les autres enseignants et les autres intervenants dans le monde scolaire du primaire et du secondaire, Émile s'est dirigé progressivement dans des études universitaires où il trouvait des personnes qui partageaient ses valeurs. Sa démarche de développement professionnel l'a amené à se désinvestir de plus en plus de l'enseignement primaire et secondaire et à s'investir dans des engagements différents.

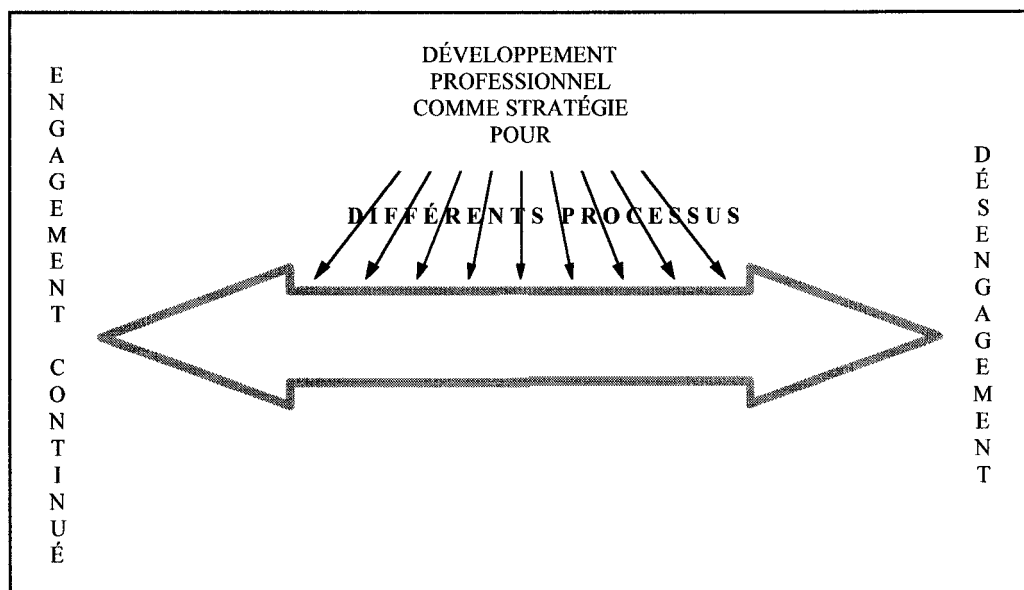
Ces divers exemples illustrent que c'est à la suite d'un calcul du rapport entre les gains et les coûts encourus par leur état d'engagement dans la profession que les enseignants poursuivent une démarche de développement professionnel qui s'inscrit dans un des processus situés sur un continuum théorique entre la continuité de l'engagement et le désengagement. Dans la présentation de la compréhension du phénomène, c'est maintenant le moment de présenter les résultats de l'analyse qui portent sur ces processus.

4.4 Troisième élément constitutif du phénomène : les processus dans lesquels mène le développement professionnel

Toujours dans la construction progressive de la compréhension du phénomène à l'étude, l'analyse a conduit à distinguer différents processus dans lesquels avancent les enseignants qui poursuivent une démarche de développement professionnel. En effet, l'analyse a permis de comprendre globalement que les enseignants entrent dans une démarche de développement professionnel en donnant à cette démarche le sens d'une stratégie, c'est-à-dire un ensemble organisé et finalisé de moyens mis en oeuvre pour avancer dans un processus d'engagement ou de désengagement. Ainsi, pour l'enseignant, le développement professionnel n'est pas une fin, mais une stratégie

générale qu'il adopte pour s'engager encore davantage dans sa profession ou pour quitter l'enseignement au primaire ou au secondaire. Cette continuité dans l'engagement et ce désengagement constituent des processus. Théoriquement, on peut donc comprendre qu'il existe plusieurs processus pour lesquels le développement professionnel peut servir de stratégie et que ces divers processus se situent, les uns par rapport aux autres, sur un continuum entre l'engagement et le désengagement. C'est cette dynamique que la modélisation suivante illustre.

Figure 8 : Stratégie pour différents processus

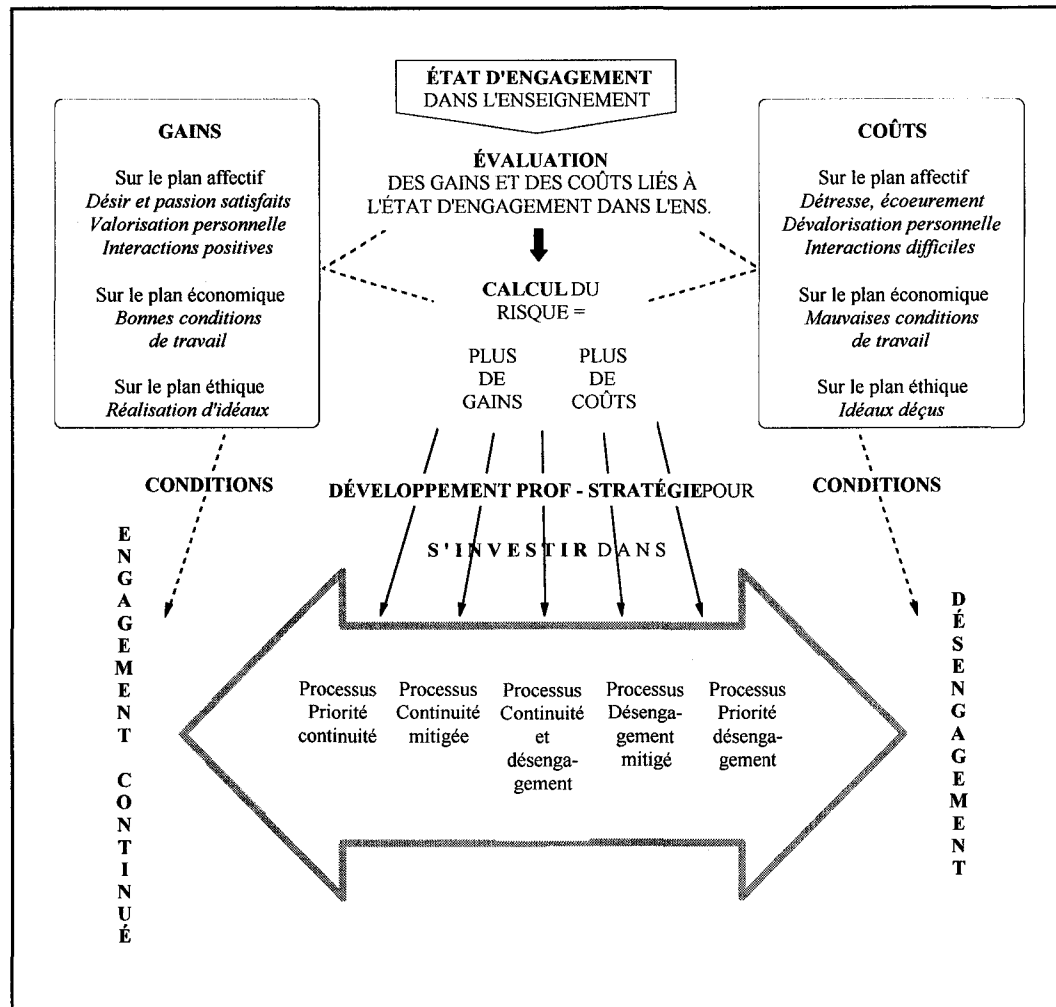


Lors des premiers résultats d'analyse, un aspect du phénomène a fait émergence rapidement. Il s'agit de l'idée que les processus ne sont pas « purement » du côté de l'engagement ou « purement » du côté du désengagement; ils sont plutôt ambigus (conjuguant la continuité et le désengagement) et nuancés, c'est-à-dire qu'ils se situent plus ou moins dans la continuité, ou plus ou moins dans le désengagement, ou encore, plus ou moins dans les deux à la fois. Tout en tenant compte du fait que, concrètement, les processus sont nuancés, il est apparu nécessaire d'identifier un

certain nombre de positions typiques sur le continuum entre l'engagement continué et le désengagement. Comme on a pu le lire au chapitre précédent, dans la section 3.2.6, cette identification a été réalisée en utilisant le procédé analytique de l'idéal-type weberien. En raison des nombreuses nuances qui se trouvent dans le vécu des participants, l'analyse a mené à l'identification de plusieurs positions théoriques, par exemple, trois positions à propos de la continuité, trois positions à propos du désengagement, trois positions à propos de la mixité. Finalement, en considérant les données empiriques, le nombre de positions a été réduit à cinq : le processus qui donne priorité à la continuité, le processus de continuité mitigée, le processus ambigu (continuité et désengagement), le processus de désengagement mitigé et le processus qui donne priorité au désengagement.

La modélisation de la page suivante représente ces cinq processus et leurs positions respectives sur le continuum.

Figure 9 : Les cinq processus



Les cinq processus sont présentés dans l'ordre suivant : les deux processus de continuité au début; ensuite, les deux processus de désengagement; enfin, le processus ambigu.

4.4.1 Processus « priorité – continuité »

Ce processus est appelé le processus « priorité-continuité » parce que, lorsqu'il se trouve dans ce processus, l'enseignant poursuit sa démarche de développement professionnel essentiellement dans le but de continuer son engagement initial en enseignement. Le développement professionnel est alors une stratégie pour un processus de continuité par rapport à l'engagement initial dans la profession. Sur le continuum entre les extrémités que sont la continuité et le désengagement, ce processus est celui qui se situe le plus près de l'extrémité de la continuité de l'engagement.

4.4.1.1 Dynamique du processus « priorité – continuité »

Afin d'expliquer plus finement le processus qui assure prioritairement la continuité dans l'engagement, l'ensemble des conditions favorables à l'avancement dans ce processus sont d'abord présentée. Rappelons que ces conditions favorables sont interprétées comme telles par les enseignants eux-mêmes. Aux conditions favorables spécifiques présentées ici s'ajoutent celles qui sont constituées des gains liés à l'engagement dans la profession enseignante (section 4.2.1).

Ces conditions additionnelles sont, premièrement, la présence chez l'enseignant d'un désir ou d'un besoin de prolonger sa formation initiale et de continuer à vivre le gain qu'il trouve dans la possibilité d'apprendre continuellement, deuxièmement, le désir d'améliorer sa pratique enseignante en trouvant des réponses aux questions qui émergent de cette pratique et, enfin, l'amélioration des conditions de travail obtenue en compensation de l'investissement dans la démarche de développement professionnel.

Désir de prolonger la formation initiale

Une des conditions favorables spécifiques est la présence chez l'enseignant du désir de prolonger sa formation initiale en enseignement. Selon la terminologie employée par les enseignants, on parle d'un « désir d'aller plus loin ». Pour Natacha, ce désir se situe dans le prolongement des conditions favorables à son engagement initial, notamment celle d'avoir toujours aimé l'école, d'avoir toujours aimé apprendre. Evelyne continue, elle aussi, dans la fidélité à son intérêt pour les études. Pour Henri, ses études de second cycle dans une discipline particulière « ont contribué à [sa] formation scientifique... nécessaire pour être un bon enseignant en sciences au secondaire ». Dans le même sens, Tania dit, en parlant de ses études supérieures en éducation, :

Commençons avec les raisons qui m'incitent à poursuivre des études. Il y a tout d'abord le fait de pouvoir pousser encore plus loin ce que j'ai appris, de pouvoir approfondir ces nouvelles connaissances et examiner ce que je n'ai pas eu le temps d'étudier. [...] Il y a tant à apprendre et tant de questions à approfondir!

De son côté, René dit qu'il s'est vite rendu compte que son « besoin d'alimenter [son] esprit sur le plan intellectuel » n'allait pas être satisfait dans son milieu de travail comme enseignant : « Rarement les échanges professionnels me satisfont dans ce milieu ». C'est donc ce besoin qui l'a amené à poursuivre son développement professionnel. De même, Sonia s'exprime ainsi : « je crois que c'est de notre devoir de toujours nous garder à jour en matière de pédagogie ». Cette croyance l'a conduite à entrer dans une démarche de développement professionnel. Elle en parle en ces termes :

Je voulais continuer de réfléchir sur ma pratique en tant qu'enseignante, comme c'est un travail avec de grandes responsabilités sociales et que c'est bien de douter quelques fois pour garder l'esprit ouvert et le cœur et les idées jeunes.

Tania témoigne elle aussi de ce désir d'aller plus loin que sa formation initiale :

Depuis le début de ma carrière, je me questionne sur mes méthodes en sachant pertinemment que je pourrais faire mieux et différemment. J'ai commencé par fréquenter quelques formations offertes par la commission scolaire et certains congrès qui me donnaient certaines pistes pour améliorer mon enseignement. Ce n'était pas assez pour moi, je ne sais pas pourquoi. J'éprouvais le besoin d'avoir une formation structurée qui s'appuyait sur des faits vérifiés et non pas seulement sur des 'ça-marche-mais-on-ne-sait-pas-d'où-ça-vient'. J'avais envie d'en savoir plus, mais je ne voulais pas le faire à moitié.

Pour elle, cela a signifié de prendre le temps de s'arrêter de travailler afin d'étudier à temps plein à la maîtrise en éducation.

Pour sa part, David a perçu sa démarche de développement professionnel comme faisant partie d'un cheminement normal pour un enseignant qui ne se contente pas de la formation initiale qu'il a reçue pour entrer dans la profession. Cette perception constitue une condition favorable à l'avancement dans le processus d'engagement comme tel. Pour Michel, ce désir de constamment s'améliorer fait partie de la responsabilité professionnelle des enseignants : « Toute ma vie et presque à chaque jour, je me suis demandé 'Suis-je un bon enseignant?' L'enjeu est trop important pour le faire médiocrement. ». Dans son cas aussi, c'est ce qui l'a conduit à non seulement parfaire sa propre formation par une participation constante aux activités de développement professionnel de toutes sortes, mais aussi à collaborer, en tant que personne-ressource, à la formation continue des enseignants.

Désir de trouver des réponses aux questions émergées de la pratique

Ce désir de s'améliorer, qui est une condition favorable à la continuité de l'engagement dans la profession, peut être vécu plus spécifiquement comme un désir de trouver des réponses aux questions émergeant de la pratique. Karl dit qu'il s'est engagé dans des études supérieures en éducation parce qu'il se questionnait sur les

causes des échecs de ses élèves. Il voulait comprendre ce qui faisait défaut dans son enseignement :

C'est donc en partie ce sentiment d'inadéquation, d'être engagé dans un phénomène dont je ne comprenais pas bien les paramètres et les enjeux et, par conséquent, un sentiment de ne pas pouvoir fournir un service optimal correspondant aux besoins de mes élèves, qui m'a amené à entreprendre des études de maîtrise. J'avais la conviction d'avoir été confronté à une problématique sérieuse et je désirais la comprendre pour éventuellement m'y ajuster.

Son objectif consistait à « réfléchir sur l'expérience vécue, de mieux la comprendre et d'envisager des approches qui seraient plus adéquates ». Dans le même sens, comme nous l'avons vu plus haut, Sonia voulait continuer à réfléchir sur sa pratique enseignante et Tania se questionnait sur ses méthodes et voulait les améliorer. C'est ce qui les a amenées à poursuivre des études universitaires en éducation. Quant à elle, Teresa dit :

J'ai décidé de poursuivre mes études à la maîtrise en éducation [...]. J'étais à bout de souffle et je sentais le besoin d'avoir une meilleure formation. J'avais de la difficulté à aider les élèves à risque, n'ayant pas reçu de formation adéquate dans le bacc. Mes cours ont donc porté sur la gestion de classe, l'intégration des élèves en difficultés, etc.

Nathalie dit que, pour elle (et pour d'autres de ses collègues), « le questionnement inhérent à la pratique » a été « l'élément déclencheur » pour son entrée dans sa démarche de développement professionnel. Elle voulait ainsi poursuivre sa « démarche réflexive » et son analyse des « formules pédagogiques » qu'elle utilise. Son choix a été « motivé par le désir de mieux s'outiller pour résoudre des difficultés perçues en classe ».

Conditions de travail améliorées en compensation de l'investissement dans le développement professionnel

Lorsque les enseignants ont des ententes avec leurs employeurs pour que l'investissement qu'ils font (en argent, en temps et en énergie) dans leur développement professionnel soit compensé par une amélioration des conditions de travail, par exemple, en dégagement de temps d'enseignement ou en remboursement des frais de scolarité, ces ententes deviennent une condition favorable à l'avancement dans le premier processus. Par exemple, Michel a toujours apprécié le fait que son implication dans la formation continue des enseignants soit facilitée par des dégagements (il était remplacé en classe par un suppléant). De même, Monique apprécie le fait que les frais de scolarité de ses cours universitaires – suivis à titre de formation continue ou complémentaire – aient été remboursés et que les crédits accumulés aient été reconnus pour un avancement dans l'échelle salariale. Par contre, Nathalie déplore le fait que les études de second et de troisième cycles ne soient pas reconnues au même titre que les cours universitaires de premier cycle.

4.4.1.2 Stratégies du processus « Priorité – continuité »

Lorsque les enseignants jouissent de conditions favorables à l'avancement dans l'engagement par une démarche de développement professionnel, ils mettent en œuvre des stratégies spécifiques qui sont, en quelque sorte, des sous-stratégies par rapport à la stratégie générale qu'est la démarche de développement professionnel. La première de ces stratégies consiste à réaliser sa démarche de développement professionnel en s'inscrivant à des activités offertes à titre d'activités de formation continue, c'est-à-dire comme activités qui, d'une part, comblent les lacunes de la formation initiale et, d'autre part, apportent un complément de formation directement liée à la pratique pédagogique. Dans cette perspective, les enseignants continuent, par leur développement professionnel, à faire des liens entre la théorie et la pratique.

Certains ne participent à des activités de formation continue que si celles-ci répondent à leurs besoins d'améliorer leur « pratique ». Il arrive aussi que les stratégies d'avancement dans ce processus de continuité soient des stratégies de « recyclage » professionnel après un temps d'arrêt et de « spécialisation », par exemple, en orthopédagogie ou en orthophonie.

Formation continue

On trouve une première stratégie dans l'inscription à des activités de formation continue offertes par les différentes institutions comme les commissions scolaires, les associations professionnelles, les universités, etc. Pour Donna, ces activités de formation continue sont une stratégie d'acquisition de connaissances pour s'améliorer et améliorer ses méthodes de travail. Pour Michel et Sonia, le développement professionnel est nécessaire à l'exercice de leur métier. De son côté, Nicole veut élargir ses connaissances de telle sorte qu'elle puisse mieux adapter son enseignement aux différences qu'elle constate chez ses élèves, notamment en ce qui concerne leurs intérêts. D'une manière plus générale, elle veut aussi se « garder à jour en matière de pédagogie ». Pour elle, cette mise à jour est importante : « Je sais que ce serait moins demandant de rester dans mon local et de répéter les choses année après année, mais je ne serais pas bien dans ça, car ça ne me ressemblerait pas ».

Louise s'est engagée dans des cours universitaires de cycles supérieurs spécifiquement en didactique des mathématiques, la matière qu'elle enseigne au secondaire. Elle avait fait ce projet déjà au cours de son baccalauréat lorsque le chargé de cours qui lui enseignait la didactique des mathématiques lui avait parlé de sa maîtrise sur ce sujet précis et lorsqu'elle a pu constater comment ce chargé de cours utilisait sa formation de maîtrise pour proposer des éléments didactiques très pertinents pour l'enseignement en classe. Par la suite, elle a pensé élargir son expertise à l'ensemble des sciences parce qu'elle avait déjà été appelée à donner des cours en sciences physiques et en informatique et qu'elle ne s'y sentait pas vraiment compétente. Elle évaluait donc que ses études universitaires répondaient à un besoin

de formation complémentaire. D'ailleurs, elle a tellement apprécié ce que lui apportaient ses études de maîtrise dans l'amélioration de sa pratique qu'elle a décidé de mettre en suspens la poursuite au doctorat (alors que c'était parfaitement possible) pour retourner à temps plein à l'enseignement au secondaire.

Pour sa part, Teresa, après une période de remise en question face à la réalité de la profession enseignante, a décidé de continuer dans cette profession, mais en s'engageant dans des études universitaires qui constituaient ce qu'elle-même appelle une façon d'aller chercher les ressources manquantes. Elle affirme : « Je crois que je ne serais plus enseignante aujourd'hui si je n'avais pas su aller chercher moi-même les ressources, les éléments aidants dont j'avais besoin ». Evelyne situe son cheminement dans une stratégie semblable lorsqu'elle dit que, pour continuer à enseigner, elle a senti le besoin de combler des lacunes : « Dès que je me suis installée dans le système et que j'ai commencé à faire des projets pour les élèves, j'ai mis le doigt sur des lacunes pédagogiques et réalisé qu'il me manquait des outils pour travailler avec efficacité ». Pour Karl, la démarche de développement professionnel a été une façon de « redéfinir sa pratique » : « Je dois dire que je me sentirais plus compétent maintenant que lors de mon entrée dans la profession à la fin de mon baccalauréat ».

Toujours dans la stratégie de la formation continue, Odette a été encouragée à poursuivre dans cette voie lorsqu'elle s'est aperçue que sa démarche de développement professionnel provoquait des améliorations dans le cadre de son enseignement : « C'est sûr que je réinvestissais certains éléments avec mes élèves. Donc, ça enrichissait mon enseignement; ça me faisait mieux comprendre mes pratiques pédagogiques ». Karine est dans le même esprit stratégique lorsqu'elle dit qu'elle apprécie (« pour moi, rien n'est plus précieux ») ses activités de développement professionnel en les percevant comme autant d'occasions pour réfléchir sur son action, pour partager avec d'autres enseignants, pour remettre en question ses pratiques, etc. Elle évalue que le temps consacré à cette réflexion

rapporte énormément en acquisition de connaissances professionnelles et personnelles.

Dans le même ordre d'idées, Nathalie poursuit sa stratégie de formation continue parce qu'elle y apprécie le fait de « côtoyer des personnes qui apportent un nouvel éclairage à [sa] pratique ». Nicole aussi apprécie le fait de partager avec d'autres enseignants : « je trouve que ces échanges permettent aussi d'éviter l'isolement professionnel [...] et m'aident parfois à dédramatiser certaines situations ».

Tania, quant à elle, s'est engagée dans une démarche de développement professionnel parce qu'elle pouvait y trouver « l'acquisition des connaissances, la diversité des expériences vécues et le sentiment de compétence qui en découle ». Elle apprécie particulièrement l'accès aux ressources documentaires dans les bibliothèques universitaires. De façon similaire, Nathalie apprécie la « proximité des connaissances en construction au sens où il [lui] est possible de consulter les diverses recherches ». Ces connaissances lui permettent d'analyser ses actions de manière renouvelée.

Continuer à faire des liens entre la théorie et la pratique

Des enseignants en exercice s'engagent dans une démarche de développement professionnel après leur formation initiale afin de pouvoir ainsi continuer la dynamique des liens constants entre la théorie et la pratique – dynamique qu'ils avaient beaucoup appréciée au cours de leur formation initiale. Dans ce sens, Odette parle de la stratégie qui consiste à « lier les études au terrain ». Par exemple, Evelyne a entrepris une maîtrise en menant sa recherche avec ses propres groupes d'élèves. Pour sa part, Tania tient à retourner sans cesse à sa pratique enseignante pour « appliquer » tout ce qu'elle apprend dans ses activités de développement professionnel : « Selon moi, il ne sert à rien d'apprendre des choses si ce n'est pour les appliquer ou pour en faire part aux personnes concernées ».

Poursuivre dans sa passion

Pour des enseignants comme Marc, Odette et Nathalie, le développement professionnel est une stratégie de poursuite dans la lignée de ce qui les passionne dans leur pratique enseignante. Selon cette stratégie, les sujets des formations ou des travaux auxquels ils participent sont choisis en fonction de leur lien avec leur « passion spécifique », par exemple celle de l'utilisation des nouvelles technologies en enseignement. René parle plutôt d'une « soif ». Il a choisi de s'engager dans une démarche de développement professionnel pour étancher « sa soif d'entretenir un niveau de réflexion satisfaisant » et d'avoir « des discussions pédagogiques ». Dans la même perspective stratégique, Odette a entrepris sa démarche de développement professionnel parce que celle-ci lui permettait de continuer à vivre son plaisir d'apprendre, son plaisir d'enrichir sa culture. Comme elle dit, il n'y avait pas d'autre « plan de match » :

C'était vraiment pour moi [...]. Ce n'était pas exclu que je fasse autre chose, mais d'abord et avant tout, c'était pour ma culture à moi. [...] J'avais un plaisir aussi à faire ça, à lire des textes, à voir ce que je peux en retirer, à mener une recherche; j'aime ça, là.

Finalement, Sonia se situe elle-même dans cette même stratégie : « J'aime étudier et je ne supporterais pas le fait de ne plus étudier. Étudier me valorise beaucoup ».

Recyclage professionnel

Le développement professionnel peut être poursuivi dans une autre perspective stratégique, celle d'un « recyclage » pour un retour à la profession après un arrêt. C'est la stratégie d'Eva qui en parle ainsi:

Je suis présentement étudiante au D.E.S.S. en didactique. Je suis une enseignante et j'espère retourner sur le marché du travail après avoir passé dix ans à la maison avec mes enfants. [...] Pendant toutes ces années, le monde de l'éducation avait changé surtout par l'implantation de la réforme. J'avais donc besoin de me ressourcer, de me rapprocher du monde scolaire et de connaître les nouveaux programmes.

Marc s'est engagé dans des études de maîtrise après un congé de maladie qui l'avait amené à quitter complètement l'enseignement. Il explique : « La maîtrise a vraiment été une voie de raccrochage, une voie sécuritaire de refaire surface ».

Dans une perspective stratégique semblable, des enseignants s'engagent dans des activités de développement professionnel avant d'entrer sur le marché du travail. Ils veulent ainsi se « perfectionner » pour être mieux préparés à l'exercice de leur profession. Hélène illustre cette stratégie en disant qu'elle avait « une certaine crainte d'entrer immédiatement sur le marché du travail ». Elle ajoute : « Comme je suis très perfectionniste, je ne me sens jamais prête et j'estimais que j'avais encore beaucoup à apprendre avant de travailler auprès d'élèves ». Pour sa part, Nadia raconte, en parlant de ses activités de développement professionnel, : « Je m'y suis engagée aussi parce que je ne voulais pas être sur le marché du travail tout de suite. Je me trouvais trop jeune, immature, pas vraiment prête ».

Spécialisation

Une dernière stratégie employée par les enseignants qui s'engagent dans une démarche de développement professionnel pour le processus de continuité consiste à se spécialiser dans un aspect particulier de la pratique enseignante. Par exemple, dans ses contacts avec les enfants, Daphnée a été sensibilisée particulièrement aux problèmes d'orthophonie et a décidé de poursuivre des études pour devenir orthophoniste et ainsi « pouvoir les aider plus concrètement dans leur apprentissage ».

4.4.2 Processus de continuité mitigée

Ce processus est semblable au précédent en ce sens qu'il se situe en continuité avec l'engagement initial dans la profession et donc en continuité par rapport à l'état d'engagement dans lequel se trouvent les enseignants au moment où ils commencent leur développement professionnel. Par contre, il est distinct du premier en ce sens que le développement professionnel est ici un moyen pour arriver à d'autres finalités

qu'uniquement la continuité dans l'engagement. Ces autres finalités introduisent un certain élément de discontinuité dans le processus, même si celui-ci demeure fondamentalement en continuité avec l'état d'engagement dans la profession.

4.4.2.1 Dynamique du processus de continuité mitigée

Comme pour le processus précédent, les conditions favorables à l'avancement dans le processus de continuité mitigée sont d'abord et avant tout les gains rattachés à l'état d'engagement dans l'enseignement. À ces conditions les plus importantes, s'ajoutent des conditions additionnelles qui permettent l'ouverture à des possibilités réalisables en parallèle avec l'enseignement au primaire ou au secondaire.

Une première condition favorable additionnelle se présente lorsque l'enseignant découvre que sa démarche de développement professionnel peut l'amener à s'engager dans des voies différentes – bien que connexes – de la pratique enseignante dans laquelle il est engagé et pour laquelle il a décidé de poursuivre son développement professionnel. Par exemple, l'enseignant découvre, à l'occasion de ses activités de développement professionnel, un intérêt pour la recherche et s'ouvre à la possibilité de participer aux travaux d'équipes de recherche, quitte à le faire en parallèle avec sa pratique enseignante.

Il y a aussi une autre condition favorable à cette ouverture à des engagements différents lorsque l'enseignant devient un leader dans son école ou est de plus en plus considéré comme un expert dans son milieu de pratique. Cette situation l'amène à s'ouvrir à des fonctions plus directement liées à la qualification qui lui est reconnue, par exemple, des fonctions de conseil pédagogique et de supervision pédagogique. En lien avec cette condition de la reconnaissance par les pairs, il arrive que l'on trouve une autre condition favorable au processus de continuité mitigée dans le fait que, à l'occasion de sa démarche de développement professionnel, un enseignant est invité à s'impliquer en formation des maîtres, soit comme personne-ressource dans des

activités de formation continue offertes aux enseignants, soit comme chargé de cours universitaires. Cette implication crée des ouvertures vers des engagements qui sont différents de la pratique professionnelle dans les classes du primaire et du secondaire.

Découverte d'autres possibilités

Une des premières conditions favorables à l'avancement dans ce processus est la découverte, par l'enseignant, que sa démarche de développement professionnel ouvre à d'autres possibilités d'engagement, différentes de son engagement en enseignement au primaire et au secondaire. Par exemple, des enseignants comme Karl ont découvert qu'ils pouvaient s'engager en formation des maîtres. David a été, lui aussi, appelé à exercer des fonctions semblables alors qu'il n'avait pas encore obtenu le diplôme d'études supérieures nécessaire à la qualification pour l'exercice de ces fonctions. Pour lui, la poursuite de son développement professionnel, jusqu'à l'obtention du diplôme, lui ouvrait la possibilité de contrats stables en formation des maîtres. Cette possibilité constituait une condition favorable à son avancement dans le processus de continuité de son engagement initial.

Par ailleurs, d'autres possibilités peuvent s'ouvrir aux enseignants engagés dans une démarche de développement professionnel et devenir ainsi des conditions favorables. Par exemple, des enseignants comme Henri et Evelyne se sont engagés dans la création de matériel pédagogique, des enseignants comme Natacha, Tania, Olivette et Danielle ont découvert la recherche universitaire et des enseignants comme Karine ont découvert la supervision pédagogique. Ces découvertes les ont amenés à s'intéresser à des engagements différents, même si cet intérêt ne les attirait pas du côté du désengagement par rapport à leur engagement initial. La condition de « découverte » est accompagnée d'un certain esprit d'ouverture, comme dans l'exemple de Sonia qui dit : « J'aime le changement et une maîtrise va peut-être m'apporter d'autres défis ».

Intérêt pour la recherche

En lien avec la condition précédente, il y a une autre condition favorable à l'avancement dans le processus de continuité mitigée, soit celle d'un intérêt spécifique pour la recherche universitaire. Cet intérêt peut se concrétiser dans certaines activités de développement professionnel. Evelyne parle de son tout premier projet de recherche universitaire comme du « plus beau projet d'études de toute [sa] vie » : « Le sujet me tenait particulièrement à cœur compte tenu de mon travail et des observations que j'avais accumulées au fil des années. Je souhaitais tout particulièrement vérifier ces dernières et trouver des pistes de travail pour de véritables recherches en intervention ». Hélène a aussi acquis rapidement un fort intérêt pour la recherche : « Je me suis rendu compte que je pouvais exploiter au maximum certaines de mes forces : minutie, rigueur, curiosité, etc. ». Louise a tellement « adoré » son expérience de recherche à la maîtrise qu'elle a pensé continuer au 3^{ème} cycle, ce qui illustre bien comment cet intérêt peut devenir une condition favorable à l'avancement dans le processus. Tania fournit une illustration semblable : « Je trouve le monde de la recherche palpitant parce que l'on côtoie des gens qui ont la même curiosité que nous. [...] C'est intéressant aussi de voir ce qui passionne les autres chercheurs et ce qu'ils découvrent ». Pour leur part, Karl et Nadia ont développé un goût pour préparer des projets de recherche « en lien avec le terrain ». Sonia dit qu'elle a découvert que la recherche peut la stimuler dans son travail d'enseignante car elle lui permet « d'essayer de nouvelles choses, de voir les choses autrement et de remettre les choses en question ».

Devenir un leader ou un expert dans son milieu de travail

Le fait de devenir un leader ou un expert dans son milieu de travail constitue une autre condition favorable à l'avancement dans le processus de continuité mitigée. En effet, par exemple pour Evelyne et Karine, le fait de devenir des « expertes » ou des « références » dans leurs milieux respectifs (par suite de productions issues de leurs activités de développement professionnel comme du matériel didactique, des outils

pédagogiques, des projets pour toute l'école, etc.) les a encouragées à poursuivre leur avancée dans le processus. Cette expérience d'un nouveau leadership les a portées à approfondir leurs découvertes en recherche et leur formation pour devenir des personnes-ressources dans leur milieu et éventuellement dans d'autres milieux. Cette expérience a aussi créé chez elles l'ouverture à des défis comme la supervision pédagogique dans des postes de direction et la formation des maîtres à l'université.

Implication en formation des maîtres

Dans le même ordre d'idées, on peut comprendre que la prestation d'activités de formation des maîtres, que ce soit comme chargé de cours à l'université ou comme personne-ressource dans des activités de formation continue, constitue une autre condition favorable. C'est ainsi que David a commencé à enseigner en formation des maîtres à l'université. Cette expérience l'a encouragé à poursuivre ses études jusqu'à ce qu'il devienne professeur régulier en sciences de l'éducation. Il interprète lui-même son cheminement comme un processus de continuité par rapport à sa profession enseignante dans une perspective de développement professionnel, mais dans une voie qui l'a amené à s'ouvrir à d'autres activités que l'enseignement dans une école secondaire. Henri considère, lui aussi, que ses études supérieures, qui ont été faites dans un but de développement professionnel, l'ont amené à s'ouvrir d'abord à la fonction de conseiller pédagogique dans laquelle il avait à offrir de la formation aux enseignants, ensuite à la fonction de chargé de cours et finalement, à la fonction de professeur d'université. C'est son rôle de formateur qui l'a conduit à poursuivre jusqu'au doctorat. Quant à elle, Nathalie dit que son implication dans la formation des futurs enseignants constitue une motivation à poursuivre ses études supérieures. On voit donc que l'expérience de l'implication en formation des maîtres constitue une condition favorable à l'avancement dans le processus de continuité mitigée, dans le sens que le développement professionnel n'est pas uniquement au service de la continuité de l'engagement initial, mais qu'il ouvre des voies différentes – bien que liées.

4.4.2.2 Stratégies de continuité mitigée

Le processus de continuité-mitigée se distingue de l'autre processus de continuité par une ouverture à d'autres possibilités que la pure continuité de l'engagement en enseignement primaire ou secondaire. Son caractère spécifique se manifeste ici par des stratégies d'ouverture et d'exploration des autres possibilités.

Ainsi, on peut reconnaître des stratégies de continuité mitigée dans le fait que des enseignants réorientent partiellement leur carrière dans le but d'entrer progressivement dans une carrière connexe, par exemple, comme chercheur ou comme chargé de cours universitaires, tout en continuant leur carrière d'enseignant au primaire ou au secondaire. Il arrive aussi que, sans nécessairement réorienter leur carrière, les enseignants entrent stratégiquement dans des voies différentes, comme, par exemple, la participation à des projets de recherche ou la production de matériel didactique.

Réorientation professionnelle partielle

Une première stratégie utilisée pour avancer dans le processus de continuité mitigée consiste à mettre en œuvre une réorientation professionnelle partielle. Par exemple, tout en demeurant enseignant au secondaire – ce qui assurait la continuité avec son engagement initial dans la profession – David est entré progressivement dans la carrière de professeur universitaire en formation des maîtres. Une fois qu'il a obtenu un poste de professeur régulier, il a continué à dire qu'il n'avait jamais abandonné la profession enseignante. Pour lui, la réorientation a été vécue comme une « montée » normale dans la « hiérarchie » des enseignants. Henri, qui a eu un cheminement semblable avec le même aboutissement, dit lui aussi qu'il n'a jamais vécu de rupture avec l'enseignement au secondaire. Ces deux professeurs d'université voient leur cheminement comme une stratégie de réorientation partielle. De même, Danielle, dans ses études de 3^{ème} cycle, s'est identifiée peu à peu avec la carrière de chercheure universitaire, tout en continuant à enseigner au secondaire. Cette stratégie a été vécue par Evelyne et ce, avec un esprit de continuité, en particulier lorsqu'elle a

pris conscience que son statut d'enseignante constituait un avantage pour la recherche. Une professeure d'université qui continue à enseigner au primaire a servi d'inspiration à Nathalie. Elle veut recourir à cette même stratégie de réorientation partielle par laquelle elle peut « joindre l'enseignement au secondaire et l'enseignement aux futurs maîtres », le tout dans une volonté de continuité fondamentale qu'elle s'explique ainsi :

L'observation des actions et questions émanant de mes classes m'incite à trouver des réponses dans les recherches effectuées par les chercheurs universitaires, et ce, dans le but d'améliorer ma pratique. Enseigner tout en étudiant est peut-être exigeant, mais le milieu secondaire est riche en possibles projets de recherche. Parallèlement, conserver un pied dans le milieu universitaire est une façon de demeurer à jour dans mes connaissances, tout en ayant la chance de trouver des réponses ou stratégies que je peux appliquer en classe.

Emprunter des voies différentes de l'engagement initial comme tel

Une autre stratégie – liée à la précédente – consiste à s'engager dans des voies différentes de celle de la formation continue comme telle. Henri s'est engagé dans la production de matériel didactique et dans la participation à une équipe de recherche universitaire. Karl s'est engagé dans la fonction de chargé de cours en formation des maîtres. Nadia s'est engagée dans la recherche et la production scientifique pour faire avancer les connaissances dans son domaine. Evelyne s'est engagée à la fois dans la formation des maîtres et la recherche avec des équipes universitaires. Teresa s'est engagée dans la supervision de stages. Toutes ces stratégies constituent fondamentalement des façons d'avancer dans le processus de continuité mitigée, processus qui, encore une fois, a comme spécificité, par rapport au premier, d'arrimer d'autres finalités à celle de la continuité dans l'engagement initial dans la profession.

4.4.3 Processus de désengagement mitigé

Les deux processus qui se situent du côté du désengagement (sur le continuum entre les extrémités que sont la continuité et le désengagement) sont ceux du désengagement mitigé et du désengagement placé en priorité. Dans les deux cas, il s'agit essentiellement d'un processus dans lequel la démarche de développement professionnel est vécue en discontinuité par rapport à l'engagement initial en enseignement primaire ou secondaire. Au cœur de chacun de ces deux processus, il y a la double perspective de ne pas tout perdre des gains et de s'investir ailleurs. Le désengagement constitue une finalité dans ces deux processus, et non seulement une possibilité à explorer.

Dans le processus de désengagement mitigé, l'enseignant poursuit sa démarche de développement professionnel avec la finalité de rompre avec son engagement dans l'enseignement primaire ou secondaire, mais tout en le remplaçant par un engagement connexe. L'essentiel de ce processus demeure le désengagement par rapport à la profession d'enseignant au primaire ou au secondaire, mais comme c'est le « remplacement » qui constitue sa spécificité (c'est ainsi qu'il se distingue de l'autre processus de désengagement), les conditions et les stratégies présentées ici sont celles qui sont spécifiquement liées à ce remplacement.

4.4.3.1 Dynamique du processus de désengagement mitigé

L'avancement dans le processus de désengagement mitigé est favorisé par la présence de différentes conditions dont les principales sont les coûts perçus comme étant encourus par l'engagement dans la profession enseignante (section 4.2.2). À ces conditions les plus importantes, s'ajoutent les conditions favorables spécifiquement au processus de désengagement mitigé. Sont présentées ici trois conditions spécifiques additionnelles. La première est la possibilité de récupérer, dans la voie de remplacement, une partie importante de ce qui a été investi dans l'engagement initial

en enseignement. Une autre condition se trouve dans le fait d' « avoir le choix », c'est-à-dire la possibilité de faire un passage de l'enseignement (au primaire et au secondaire) à un autre engagement. Sans cette condition favorable, il arrive que les enseignants ne se désengagent pas, tout simplement parce qu'ils perçoivent qu'ils ne peuvent pas le faire. Une troisième condition spécifique se trouve dans le fait que l'enseignant évalue qu'il y a davantage de gains pour lui dans la voie connexe que dans la continuité de son engagement en enseignement. Cette voie de remplacement devient alors plus attirante et cette attirance constitue en soi une condition favorable au processus

Possibilité de récupérer l'investissement

Pour ce processus, qui est d'abord et avant tout un processus de désengagement, la possibilité de ne pas perdre ce qui a été investi constitue une condition favorable. Par exemple, Guylain a continué à faire de la suppléance pour continuer à être connu dans le milieu au cas où il déciderait de ne pas décrocher complètement. Il entrevoit ainsi la possibilité de ne pas perdre l'investissement qu'il a fait, notamment le temps, l'énergie et l'argent qu'il a consacrés à sa formation initiale. Guylain explique : « Avant de me trouver un emploi stable ou peu importe ce qui pourrait arriver dans le futur, le fait de pouvoir avoir le droit d'enseigner me permet de faire de la suppléance et ainsi obtenir de l'argent simplement dans une période de transition. » De son côté, Tania ne sait pas vraiment si elle veut continuer à s'investir dans l'enseignement, mais, après son congé sans solde consacré à sa démarche de développement professionnel, elle a repris son poste au primaire, « question de ne pas perdre [sa] permanence ».

Possibilité de raccrochage ailleurs

Lorsqu'un enseignant a la possibilité réelle de remplacer son emploi en enseignement par un autre emploi connexe, cette possibilité est une condition favorable au processus de désengagement mitigé. Christian explique son choix ainsi :

À l'époque, quand j'ai décroché, j'avais le choix. Un choix difficile à faire, mais tout de même, un choix possible. Aujourd'hui, à 38 ans, une maison, deux jeunes enfants, une épouse qui n'a pas de carrière lucrative, ce choix est à toute fin pratique impossible.

Nadine dit que, dans ses démarches de décrochage, elle est allée rencontrer des professeurs de littérature au cégep pour connaître mieux cette option professionnelle. Émile, quant à lui, est allé voir du côté de la direction d'école et de la fonction de conseiller pédagogique : « Je voyais qu'il y avait des postes, quand même, à la commission scolaire, en direction d'école ». Par ailleurs, des professeurs d'université l'ont invité à réfléchir à la possibilité de se diriger vers leur profession : « Il commençait à y avoir comme des signes, des ouvertures. Alors, c'est là que l'idée a fait son chemin, l'idée de devenir éventuellement, peut-être, prof d'université ». Il explique comment il est entré progressivement dans un processus de désengagement de l'enseignement secondaire par l'anticipation d'engagements connexes :

Peu à peu, je me suis donné d'autres horizons. Le jour où j'ai fini ma maîtrise, il y a eu un choix névralgique à faire, mais les horizons étaient ouverts. L'horizon... toujours dans l'enseignement, mais peut-être en d'autres lieux... d'autres possibilités...

Teresa apporte une démonstration par le contraire en disant qu'elle a souvent pensé à décrocher, mais qu'elle ne l'a pas fait parce qu'elle ne voyait pas la possibilité de faire autre chose. On a vu plus haut que Evelyne était dans la même impasse, mais qu'elle s'est donné les moyens, entre autres ses activités de développement professionnel, pour s'ouvrir des chemins différents de l'enseignement au primaire et au secondaire. Guylain, quant à lui, continue l'enseignement dans telle école parce qu'il sait que, à cet endroit, « l'animateur à la vie étudiante prendra sa retraite d'ici 5 ans et c'est un emploi que j'aimerais énormément avoir ». En attendant, il poursuit une formation universitaire dans un domaine qui le prépare à un tel emploi.

Attirance vers les autres possibilités

L'attirance vers les autres engagements que l'engagement dans la profession enseignante proprement dite constitue, elle aussi, une condition favorable à l'avancement dans le processus de désengagement mitigé. Danielle nous fournit une illustration de cette condition :

Je trouve très intéressant de donner des cours aux futurs enseignants ou orthopédagogues. Cela me donne la liberté de mettre l'accent sur des choses que j'ai constatées et sur des points majeurs dans l'apprentissage [...]. Plutôt que de travailler dans un milieu déjà établi, je participerai au façonnement des futurs enseignants. Cette nouvelle perspective est très enrichissante, car elle va me permettre de travailler une autre facette du volet enseignement et, ainsi, développer davantage mon expertise.

On voit qu'elle entrevoit cette nouvelle perspective comme étant connexe à son engagement initial en enseignement, tout en étant « nouvelle » et donc différente. Donna dit sensiblement la même chose : « J'aime toujours enseigner au secondaire. Mais maintenant, je préfère la recherche et j'aime aussi faire profiter les autres de mon expérience et de mon expertise ». Olivette parle de son intérêt pour la recherche universitaire en ces termes :

J'ai beaucoup le goût d'écrire. J'ai l'intérêt pour la recherche, mais plus le côté communication... on communique aux autres ce qu'on a trouvé. Le côté création aussi. Écrire, c'est toi; c'est ton texte. Ça, ça me plaît beaucoup; plus qu'enseigner.

Pour sa part, Christian ne voit que de l'attirance du côté de la « voie d'évitement » qu'il a prise en s'engageant dans des études de maîtrise en vue de sortir de l'enseignement au secondaire pour aller enseigner à un niveau post-secondaire. Karl exprime cette même attirance : « J'aime enseigner à l'université et je crois que je pourrais rejoindre plus de personnes en faisant partager mon expérience aux étudiants en formation des maîtres. L'impact risquerait de se diffuser davantage que si je n'œuvre que dans une seule école ».

Dans certains cas, cette attirance vers des possibilités connexes devient comme une « aspiration », par exemple, pour Émile qu'on a invité à s'inscrire au doctorat et à qui on a offert des charges de cours, puis des contrats de recherche, puis des bourses, pour qu'il se dirige résolument vers l'enseignement universitaire.

4.4.3.2 Stratégies de désengagement mitigé

Le processus de désengagement mitigé est vécu dans des stratégies qui s'ajoutent à la démarche de développement professionnel et qui sont mobilisées par les enseignants pour quitter l'enseignement au primaire ou au secondaire et pour le remplacer par un engagement connexe. L'une de ces stratégies consiste à explorer systématiquement et sérieusement les possibilités de remplacement, par exemple, en participant à des équipes de recherche ou en assumant quelques charges de cours universitaires. Cette stratégie est située dans le processus de désengagement mitigé parce qu'elle constitue plus qu'une ouverture. En effet, c'est une stratégie d'exploration de voies connexes, mais dans le but que ces voies remplacent celle de l'enseignement au primaire ou au secondaire. Une autre stratégie consiste à prendre des décisions plutôt radicales concernant la réorientation de la carrière. Enfin, pour avancer dans ce processus, il arrive que les enseignants continuent à enseigner au primaire ou au secondaire pour stratégiquement exploiter au maximum le retour sur l'investissement effectué en enseignement. Ainsi, les enseignants profitent de ces gains pour pouvoir passer plus facilement à un autre engagement, notamment en profitant du salaire d'enseignant (même à temps partiel) pour pouvoir payer les frais reliés à la préparation nécessaire pour un autre emploi.

Explorer des possibilités de remplacement

Une des stratégies employées par les enseignants pour avancer dans le processus de désengagement mitigé est l'exploration d'engagements qui permettent de se désengager de l'enseignement parce qu'ils peuvent le remplacer. Dès qu'elle est

entrée dans des équipes de recherche, Olivette y a vu la possibilité de travailler dans ce champ à la place de celui de l'enseignement. Émile, Dannielle, Noémie, Tania et Karl sont allés explorer non seulement le monde de la recherche, mais aussi celui de la formation des maîtres. Nadine est allée rencontrer des professeurs du niveau collégial pour mieux connaître leur travail.

La stratégie d'exploration peut se transformer en stratégie d'investissement de soi dans des voies différentes de la profession enseignante et ce, pour avancer encore davantage dans le processus de désengagement mitigé. Cette stratégie a été utilisée par Émile et Evelyne, même si les deux protégeaient leurs arrières en conservant leur lien d'emploi avec leur commission scolaire. Nadine, de son côté, s'est investie pleinement dans les contrats de recherche universitaire. Pour Louise, la stratégie d'exploration a été accompagnée d'une stratégie qui consistait à profiter des ouvertures comme elle le dit:

J'ai décidé d'aller faire mon doctorat dans le but de devenir professeure d'université. [...] En discutant avec certains profs d'université, j'ai compris que plusieurs profs en didactiques des mathématiques allaient prendre leur retraite bientôt. Ceci laissait entrevoir des possibilités d'emploi intéressantes. Il valait donc mieux, si je voulais faire un doctorat, le faire tout de suite plutôt que d'attendre de prendre de l'expérience en enseignement au secondaire et le faire plus tard.

Réorientation de la carrière

Cette stratégie diffère de l'exploration et de l'investissement de soi dans d'autres voies en ce sens que les décisions sont prises et les gestes sont posés pour changer vraiment de carrière. Mona a fait ce qu'il fallait pour se diriger vers l'enseignement post-secondaire. Thierry a accepté un poste temporaire en administration. Donna dit : « la poursuite de mes études était, pour moi, la voie par excellence pour accéder à autre chose [...]. Je ne désire plus enseigner au secondaire; je postule pour des postes à l'université ». Elle et Louise ne se voyaient pas dans l'enseignement toute leur vie et elles ont pensé que la carrière de professeure d'université pouvait faire une bonne

deuxième carrière. Christian explique sa stratégie en des termes semblables : « J'avais l'intuition que mes jours étaient comptés au secondaire et qu'il fallait réagir, s'organiser, se réorienter ». Il a repris ses études universitaires et s'est dirigé vers l'enseignement post-secondaire. Evelyne illustre bien, elle aussi, la stratégie de réorientation de carrière : « Je souhaitais mettre mon expérience au service de la formation des maîtres et, du même coup, me ménager une belle fin de carrière en redonnant à de futurs enseignants ce que je savais ». Nadia s'est engagée également dans des études supérieures parce qu'elle avait « envie de devenir professeure d'université depuis le début de [son] bacc et de faire de la recherche en enseignement – sur le terrain ». Enfin, Olivette s'est orientée vers la recherche : « Je vis ça comme un changement de métier. Je vois que c'était pas vraiment ma place d'enseigner aux enfants ».

Exploiter l'investissement dans l'enseignement pour mieux passer à un autre engagement

Une autre stratégie a été utilisée par Émile et Christian. Il s'agit de continuer à enseigner pour exploiter au maximum ce qui a été investi dans cette voie jusqu'à ce qu'on puisse passer à une autre voie. Émile a attendu d'être permanent avant de demander un congé sans solde pour se consacrer pleinement à des études universitaires orientées vers un engagement différent, et il est retourné enseigner une année complète pour ne pas perdre sa permanence. Il s'explique : « J'y retournais encore; c'était stratégique [...] Il y a des avantages liés au fait d'être permanent et d'avoir une convention collective et je les ai utilisés ». Il n'a rompu son lien d'emploi avec sa commission scolaire que lorsqu'il a obtenu son poste de professeur régulier à l'université : « Le jour où j'ai su que j'avais un poste, c'est là que je me suis désengagé complètement. J'avais pu faire la transition ». Parlant de cette transition, il explique : « J'ai été vraiment stratégique pour concilier ces deux engagements, dont l'un devenait de plus en plus le but visé, puis, je me désengageais de plus en plus de l'autre ». Christian a lui aussi été stratégique pour exploiter l'investissement dans le

but de mieux passer à un autre secteur d'activités de travail. Il a même réussi à récupérer une demi-année de salaire en poursuivant son employeur en justice (et en obtenant gain de cause) pour mise à pied illégale.

4.4.4 Processus « priorité – désengagement »

L'enseignant qui se situe plutôt dans la perspective du désengagement peut rencontrer des conditions favorables qui vont l'amener à prioriser son désengagement. Il oriente alors son développement professionnel en fonction de son projet de décrochage. Sont présentées ci-dessous les conditions favorables à ce processus ainsi que les stratégies spécifiques qui mènent au décrochage.

4.4.4.1 Dynamique du processus « priorité – désengagement »

Comme pour le processus de désengagement mitigé, l'avancement dans ce processus qui met en priorité le désengagement est favorisé par différentes conditions dont les principales sont les coûts perçus comme étant encourus par l'engagement dans l'enseignement. À ces conditions les plus importantes, s'ajoutent les conditions favorables spécifiquement au désengagement proprement dit. Deux conditions additionnelles ont été identifiées. La première est la possibilité d'une sortie progressive de l'enseignement. La deuxième est la possibilité de demeurer dans l'enseignement jusqu'à ce que l'abandon complet soit possible. Sans ces deux conditions favorables, les coûts du désengagement peuvent être considérés comme trop élevés et l'enseignant peut se maintenir en désengagement partiel ou mitigé.

Possibilité d'une sortie progressive

La possibilité d'un désengagement progressif, ne nécessitant pas un changement radical et rapide d'orientation, est un atout pour l'avancement dans le processus de désengagement. C'est le cas d'Evelyne. Son développement professionnel l'a ouverte

progressivement à une carrière différente de sa carrière d'enseignante au primaire et au secondaire, notamment par une accumulation de contrats en milieu universitaire. Ces contrats, de même que les communications et les publications qui les ont accompagnés, ont fait connaître Evelyne dans différentes universités et elle en a obtenu toujours un peu plus, jusqu'à ce qu'elle obtienne un poste de professeur universitaire. Cette entrée progressive dans une nouvelle carrière a permis un abandon progressif de l'enseignement au primaire et au secondaire.

Possibilité de demeurer temporairement dans l'enseignement jusqu'à ce que la rupture soit possible

Dans le même sens que la condition précédente, la possibilité de continuer certains contrats en enseignement primaire et/ou secondaire de manière temporaire constitue une condition favorable au désengagement. Comme nous l'avons vu, ce fut le cas pour Émile, Christian et Evelyne; ils ont pu conserver leur lien d'emploi et assumer des tâches d'enseignement jusqu'à ce qu'ils aient obtenu un emploi leur permettant de quitter l'enseignement au primaire et au secondaire.

4.4.4.2 Stratégies du processus « Priorité – désengagement »

Ce processus se concrétise par le recours à des stratégies qui s'ajoutent à la démarche de développement professionnel et qui sont employées, par les enseignants pour quitter complètement l'enseignement au primaire ou au secondaire. Ainsi, ils allègent progressivement leur engagement dans l'enseignement en se désinvestissant intérieurement, c'est-à-dire en démissionnant psychologiquement avant de démissionner effectivement. Une autre stratégie consiste à orienter toute sa démarche de développement professionnel dans le sens d'une préparation à une carrière différente de l'enseignement au primaire ou au secondaire comme, par exemple, en administration scolaire ou en formation des maîtres à l'université.

Alléger l'engagement dans l'enseignement en se désinvestissant

On pourrait appeler cette stratégie le désinvestissement intérieur. Elle consiste à se retirer progressivement de la profession, mais d'abord « intérieurement », c'est-à-dire tout en demeurant dans l'exercice de ses fonctions. Par exemple, Benoît raconte qu'à un certain moment, avec ses groupes d'élèves, il a décroché tout en continuant à enseigner :

Après deux semaines d' 'époumonnage' et d'insomnie, j'ai rendu les armes. Je les ai minouchés jusqu'à la fin de l'année. Entente tacite. Je me suis mis à faire le cool. Pourquoi pas? Ça marchait pour d'autres profs, alors pourquoi pas pour moi... Chansons, périodes libres, discussions en anglais! sur les tensions linguistiques au Kwebeck, presque plus de devoirs, grosses notes, aucune sanction, etc. C'a été 'correct'. Disons endurable. Puisqu'ils filaient 'été', je leur ai donné un cours 'été'. Ils n'ont absolument rien appris. J'ai encaissé mes chèques. J'ai dormi la nuit. (Séguin, 1996, p. 29)

Monique, pour endurer, pense beaucoup à sa retraite. Elle la prendrait bien immédiatement si ce n'était des pertes sur le plan économique. Mireille est dans la même situation; les seules activités de « développement professionnel » auxquelles elle participe sont les sessions de préparation à la retraite. Pour sa part, Kevin exprime son décrochage intérieur en disant qu'il était en « suppléance permanente » : « Pendant le premier mois (jusqu'au 20 février) je ramenait mes souliers chez moi à chaque soir, ne sachant pas si j'allais être là le lendemain ». Quant à elle, Donna, avant même d'entreprendre une démarche de développement professionnel, se voyait déjà dans une deuxième carrière différente de sa carrière d'enseignante. Sa démarche de développement professionnel était pour elle « la voie par excellence pour accéder à autre chose ». Émile illustre bien cette stratégie de désinvestissement intérieur quand elle dit : « J'envisageais de sortir de l'enseignement en milieu scolaire [...]. C'est là que je me suis engagé dans mon processus d'études. Et plus je m'engageais là-dedans, plus, intérieurement, je me détachais, je me désinvestissais ». Il parle de ses études comme d'un « moment béni » et ajoute :

C'est là que j'ai compris que le milieu scolaire était pour moi un moment de passage. C'est devenu un moment de passage et mon intérêt pour les études, mon appétit intellectuel, mon goût de faire ça me désinvestissaient, m'amenaient à me désinvestir de mon milieu scolaire, de ma profession enseignante en milieu scolaire.

Démarche de développement professionnel pour changer radicalement

Le choix des activités de développement professionnel, notamment les programmes d'études universitaires et les projets de recherche, constitue une stratégie de désengagement lorsque des enseignants orientent ce choix dans une visée radicalement différente d'une formation pertinente à leurs tâches d'enseignement. Julie et Guylain se sont engagés dans des programmes de maîtrise qui avaient un lien ténu avec les matières qu'ils enseignaient, mais c'était dans un but complètement différent de l'amélioration de leur pratique professionnelle car ils voulaient développer une expertise dans un autre domaine que l'enseignement au primaire et au secondaire. Pour Christian aussi, les études en littérature ont favorisé le processus de sortie de l'enseignement secondaire. Quant à Thomas, il a choisi un objet de recherche pour son doctorat qui est assez éloigné de ce dont les enseignants ont besoin pour améliorer leur pratique. Par contre, avec cette recherche doctorale, il pourra se qualifier pour un poste de professeur d'université. Il est à l'université à plein temps (comme étudiant, comme chargé de cours et comme chercheur) pour y rester : « J'ai le sentiment d'être enfin à l'endroit où je devais me retrouver. Je me sens en phase avec moi-même. [...] C'est comme si une seconde chance se présentait ».

La section suivante est consacrée au processus ambigu de continuité et de désengagement.

4.4.5 Processus ambigu (continuité et désengagement)

Après avoir construit la compréhension des processus qui se situaient clairement d'un pôle à l'autre du continuum théorique entre la continuité de l'engagement et le désengagement, l'analyse a permis de réaliser que ce procédé analytique bipolaire risquait de laisser dans l'ombre un aspect essentiel du phénomène, à savoir le processus marqué par l'ambiguïté, notamment parce qu'on y retrouve des éléments contradictoires et aussi parce que les enseignants qui le vivent sont dans une situation d'ambivalence et d'indécision. Pour éviter cet écueil, la construction théorique a conduit à aménager une « position » d'ambiguïté et à placer ce processus « ambigu » au centre du continuum théorique. Ainsi, on a pu faire ressortir (des données empiriques) les indications concernant les conditions et les stratégies propres à ce processus ambigu. Lorsqu'ils vivent ce processus marqué par l'ambiguïté, les enseignants poursuivent leur démarche de développement professionnel à la fois pour continuer dans leur engagement initial en enseignement et pour se désengager par rapport à ce même engagement

4.4.5.1 Dynamique du processus ambigu

Différentes conditions facilitent l'avancement dans ce processus ambigu. Il s'agit, d'une part, de la présence simultanée d'une attirance pour des engagements différents – voire incompatibles – et d'une résistance à l'abandon de l'enseignement primaire ou secondaire. D'autre part, la viabilité concrète de la mixité et de l'ambiguïté favorise l'avancement ou, du moins, le maintien dans ce processus.

Attirance pour des engagements concurrents et résistance au désengagement

La dynamique de ce processus est caractérisée par l'ambiguïté, c'est-à-dire qu'elle est favorisée à la fois par des conditions qui permettent un avancement dans la continuité de l'engagement dans la profession enseignante et par des conditions qui permettent un avancement dans le désengagement. C'est ce qui fait que l'on trouve, à

partir d'un état d'engagement dans la profession enseignante, à la fois une attirance pour d'autres engagements et une résistance au désengagement. Odette, par exemple, dit qu'elle n'a pas vraiment tourné le dos à l'enseignement ni repoussé cet engagement, mais qu'elle s'est laissé attirer par un engagement à plein temps qui était incompatible avec l'enseignement et qui lui permettait à la fois d'actualiser les connaissances acquises au cours de ses études et d'envisager un projet dans le même domaine de recherche. Elle trouvait que ce nouvel engagement lui offrait un nouveau défi, donc une avenue plus avantageuse parce que différente. Par contre, elle n'a jamais voulu rompre avec l'enseignement; elle est prête à y retourner n'importe quand. Elle vit dans l'ambiguïté en étant, en quelque sorte, coincée entre une attirance pour des emplois différents de l'enseignement au secondaire et le désir de continuer dans l'enseignement :

Le poste de c.p. a été ouvert pour vrai. Ça faisait quand même un certain nombre d'années que j'enseignais. Puis, j'me sentais à l'aise avec les élèves. J'enseignais une matière que j'aimais beaucoup. Les élèves étaient intéressés. Puis, une fois que tu connais le contenu, tu peux jongler un peu plus avec. J'me sentais vraiment plus à l'aise et j'avais des outils, des techniques, des moyens d'enseignement que je pouvais utiliser, qui étaient à ma disposition. C'était vraiment bien. Les élèves m'aimaient et, moi, j'aimais enseigner... Et là, on m'a offert cette possibilité-là. Finalement, j'ai accepté.

Il faut remarquer ici que c'est la démarche de développement professionnel qui a rendu possible cette situation mixte et ambiguë.

Olivette, pour sa part, a entrepris une démarche de développement professionnel parce qu'elle vivait des conflits internes face aux approches pédagogiques prônées dans l'école où elle enseignait. C'est donc dans une certaine continuité par rapport à sa pratique qu'elle s'est engagée dans une meilleure compréhension des approches pédagogiques, mais elle a vite été attirée par la recherche et les publications qui relèvent davantage du travail d'un professeur d'université. Elle se situe toujours dans une position d'ambivalence en soulignant le fait qu'elle aimerait bien retourner à

l'enseignement pour mettre en pratique les découvertes qu'elle fait dans ses travaux de recherche. Quant à elle, Nadine demeure dans l'ambiguïté essentiellement parce qu'elle voudrait faire autre chose tout en résistant à la rupture totale et définitive avec l'enseignement au primaire. Elle est allée explorer du côté de l'enseignement collégial tout en pensant à la maîtrise en littérature, sauf qu'elle a hésité : « On me créditait quelques cours [...] que j'avais faits en éducation, mais, là, j'me disais : 'Ça vaut-tu la peine?' Puis, j'avais aussi tout le côté, tu sais, tout mon rêve de... j'en avais plein de rêves qui étaient en lien avec l'enseignement ».

Viabilité de la mixité et de l'ambiguïté

Une des conditions favorables à cette dynamique de mixité est la viabilité. Il arrive que la rupture ne soit pas possible et qu'un emploi à temps partiel en enseignement permette de s'engager dans un processus mixte, par exemple pour Evelynne qui a continué son travail d'enseignante spécialiste tout en poursuivant des études qui allaient lui permettre de s'engager dans une autre voie. Guylain s'est retrouvé dans des conditions semblables lorsqu'il a décidé de ne pas quitter immédiatement l'enseignement alors qu'il s'était engagé dans des études universitaires dans un autre domaine. Pendant cette période de position mixte, il s'est permis de reconsidérer son intention de rompre avec son engagement dans la profession enseignante, ce qui illustre que la viabilité de la mixité permet de demeurer plus longtemps dans l'ambivalence. Il vivait positivement cette mixité de continuité et de rupture parce qu'il avait le sentiment que cela lui ouvrait de nouvelles portes tout en conservant ouverte celle de l'enseignement.

Par contre, pour certains, cette viabilité a un caractère temporaire. Ils ont vécu cette phase d'ambivalence dans leur cheminement, mais en sont venus à une « obligation » d'emprunter une des deux voies d'engagement qu'ils ont maintenues simultanément durant un certain temps. Par exemple, Danielle nous dit :

J'arrive au moment que je redoutais, car je sais que je dois faire un choix.
En effet, l'avancement dans mes recherches et les opportunités en recherche

qui s'offrent à moi ne me permettront pas de pouvoir me partager comme je le faisais jusqu'à maintenant.

Pour Evelyne, l'avancement dans son développement professionnel jusqu'à l'obtention d'un doctorat a été une condition favorable à la résolution de l'ambiguïté parce que sa scolarisation l'a menée jusqu'à un poste de professeur d'université, ce qui lui a permis de rompre complètement son lien d'emploi avec sa commission scolaire. Pour Louise, le choix s'est plutôt fait en faveur de l'enseignement au secondaire parce qu'elle a jugé qu'il y avait plus de gains pour elle de ce côté, tout en étant heureuse d'être dans la perspective d'un engagement différent.

4.4.5.2 Stratégies du processus ambigu

Stratégiquement, les enseignants qui vivent le processus d'ambiguïté ne rompent que partiellement avec l'enseignement primaire ou secondaire pour profiter à la fois des gains de la continuité et des gains liés au désengagement. En somme, ils empruntent des voies différentes parce qu'ils ne veulent renoncer à aucune d'entre elles. De plus, lorsqu'ils sont obligés de faire un choix, ils tentent de le faire de manière temporaire pour ne pas se fermer à l'éventualité de revenir à l'autre option. Enfin, ils se servent des avantages de la continuité pour favoriser le désengagement et se servent des avantages du désengagement pour favoriser la continuité partielle. Ils maintiennent ainsi l'ambiguïté le plus longtemps possible.

Rupture partielle avec l'enseignement primaire ou secondaire

À partir de leur état d'engagement dans la profession, les enseignants entrent dans le processus ambigu d'abord en utilisant la stratégie de la rupture partielle avec l'enseignement. En procédant ainsi, comme c'est le cas d'Evelyne, ils ne se privent pas des gains liés à l'enseignement et peuvent commencer à profiter des gains liés à un nouvel engagement. Evelyne avait notamment besoin du salaire qu'elle recevait en

tant qu'enseignante et le fait d'avoir laissé une partie de sa tâche lui a permis d'évaluer à la baisse les coûts encourus par cet engagement, surtout les coûts liés à ses difficultés vécues en classe. Disons que « l'enfer » était plus vivable à temps partiel! Et le salaire était apprécié! De plus, les connaissances acquises en nouvelles technologies dans le cadre de l'autre engagement ont été réinvesties par Evelyne dans son enseignement. La rupture partielle avec l'enseignement a rendu celui-ci plus agréable et a permis à Evelyne de s'engager plus avant dans des études universitaires pour s'ouvrir à encore plus de possibilités. Nous avons vu que d'autres enseignants ont aussi utilisé cette stratégie.

Continuer dans toutes les voies pour n'en fermer aucune

Une des stratégies employées, notamment par Danielle, est celle de continuer les différents engagements pour ne pas se fermer à quelque éventualité que ce soit. Pour y arriver, Danielle doit vivre des périodes où la gestion est difficile. Si un des engagements est plus exigeant durant une semaine, elle essaie de compenser en consacrant la fin de semaine à son autre engagement. Henri et Guylain ont tenu à conserver leur lien d'emploi avec la commission scolaire le plus longtemps possible durant leurs études universitaires qui les menaient plutôt vers un engagement les appelant à rompre avec la profession enseignante. Karl explore toutes les possibilités de charges de cours universitaires et de projets de recherche tout en demeurant à l'emploi de son école secondaire : « J'en suis là à soupeser mes options et à m'interroger sur ce que je veux faire et comment je veux le faire ». Olivette, Thérèse et Odette tiennent à garder ouverte la porte de l'enseignement même si elles entrevoient qu'un autre engagement pourra éventuellement la fermer.

Choisir temporairement

Dans cette stratégie qui consiste à garder toutes les portes ouvertes, il arrive que le choix soit inévitable. La stratégie peut alors devenir celle de choisir temporairement en conservant, tout au moins à l'esprit, la possibilité de revenir à l'engagement qu'on

a dû mettre de côté, que ce soit l'enseignement, comme pour Henri, ou la formation des maîtres pour Louise.

Faire profiter les deux voies réciproquement

Une des stratégies utilisées par les enseignants qui sont dans le processus ambigu est de profiter des avantages que peut apporter l'engagement pour favoriser le désengagement et vice-versa. Les exemples suivants permettent d'illustrer cette idée. Karl fait stratégiquement de la recherche universitaire dans des domaines directement liés à sa pratique enseignante, ce qui lui permet de modifier cette pratique à la lumière des résultats de ses recherches. Réciproquement, ses recherches profitent du fait qu'elles sont ancrées dans sa pratique. Pour sa part, Marc allait chercher sa motivation dans ses études et ses recherches de telle sorte qu'il continuait à enseigner avec un certain intérêt parce qu'il pouvait ainsi vivre concrètement des aspects de ce qu'il découvrait – passionnément – dans ses recherches universitaires. Réciproquement, l'enseignement à temps partiel lui fournissait les revenus nécessaires à la poursuite de ses études. Émile, durant qu'il vivait ce processus d'ambivalence, trouvait que sa pratique enseignante était facilitée par le fait que, se nourrissant par ses recherches et ses études, il pouvait « donner du sens »³¹ à cette pratique sous un angle renouvelé. Réciproquement, comme pour Marc, son travail auprès des élèves lui apportait les revenus dont il avait besoin pour poursuivre son processus de désengagement. Nadia, quant à elle, allait chercher dans les études supérieures la reconnaissance sociale qu'elle ne trouvait pas dans l'enseignement et allait chercher dans l'enseignement la sécurité d'emploi qu'elle ne trouvait pas dans la recherche universitaire. Evelyne voyait dans la poursuite d'études de cycles supérieurs une possibilité d'entrer dans une profession plus intéressante que l'enseignement tandis que sa pratique la « gardait 'en forme' et le nez collé dans la réalité de tous les jours », comme elle dit. Lorsqu'est venu le temps de sa recherche

³¹ « ...donner du sens à ce que je faisais en présence des élèves. Et, là, puisque mes études me le permettaient de donner davantage de sens, ça me facilitait les choses »

doctorale, elle a pu trouver dans sa pratique enseignante une bonne partie de l'échantillon pour sa collecte de données. Pour sa part, Danielle utilise des stratégies mixtes dans le but de « baigner dans les théories tout en gardant un pied à terre dans les pratiques ». Elle trouve agréable de pouvoir marier les plaisirs de la recherche avec ceux de son intérêt pour la pratique même si, comme elle le dit, « il est toujours difficile de se disperser ».

4.4.6 Résumé des cinq processus

Selon l'évaluation qu'il fait des gains et des coûts associés à son engagement initial en enseignement primaire ou secondaire, l'enseignant utilise sa démarche de développement professionnel comme stratégie générale d'avancement dans l'un des cinq processus suivants : le processus qui donne priorité à la continuité, le processus de continuité mitigée, le processus ambigu (continuité et désengagement), le processus de désengagement mitigé et le processus qui donne priorité au désengagement.

L'avancement dans le processus qui donne priorité à la continuité est favorisé par la présence, chez l'enseignant, d'un désir ou d'un besoin de prolonger sa formation initiale et de continuer à vivre sa passion d'apprendre, par la présence aussi d'une volonté d'améliorer sa pratique enseignante. Il est favorisé aussi par la possibilité d'une amélioration des conditions de travail en compensation de l'investissement fait dans la démarche de développement professionnel. Les stratégies spécifiques à ce processus sont la participation à des activités de formation continue, la démarche réflexive qui fait le lien entre la théorie et la pratique, le « recyclage » professionnel et la « spécialisation » professionnelle.

L'avancement dans le processus de continuité mitigée est favorisé par la découverte de voies professionnelles différentes mais connexes à l'enseignement (par exemple, l'enseignement et la recherche universitaire en éducation, la fonction de

conseiller pédagogique), de même que par le fait de devenir un leader – voire un formateur – dans son milieu scolaire. Les stratégies spécifiques à ce processus sont la réorientation partielle de la carrière et l'entrée progressive dans des voies professionnelles différentes mais connexes à l'enseignement primaire ou secondaire.

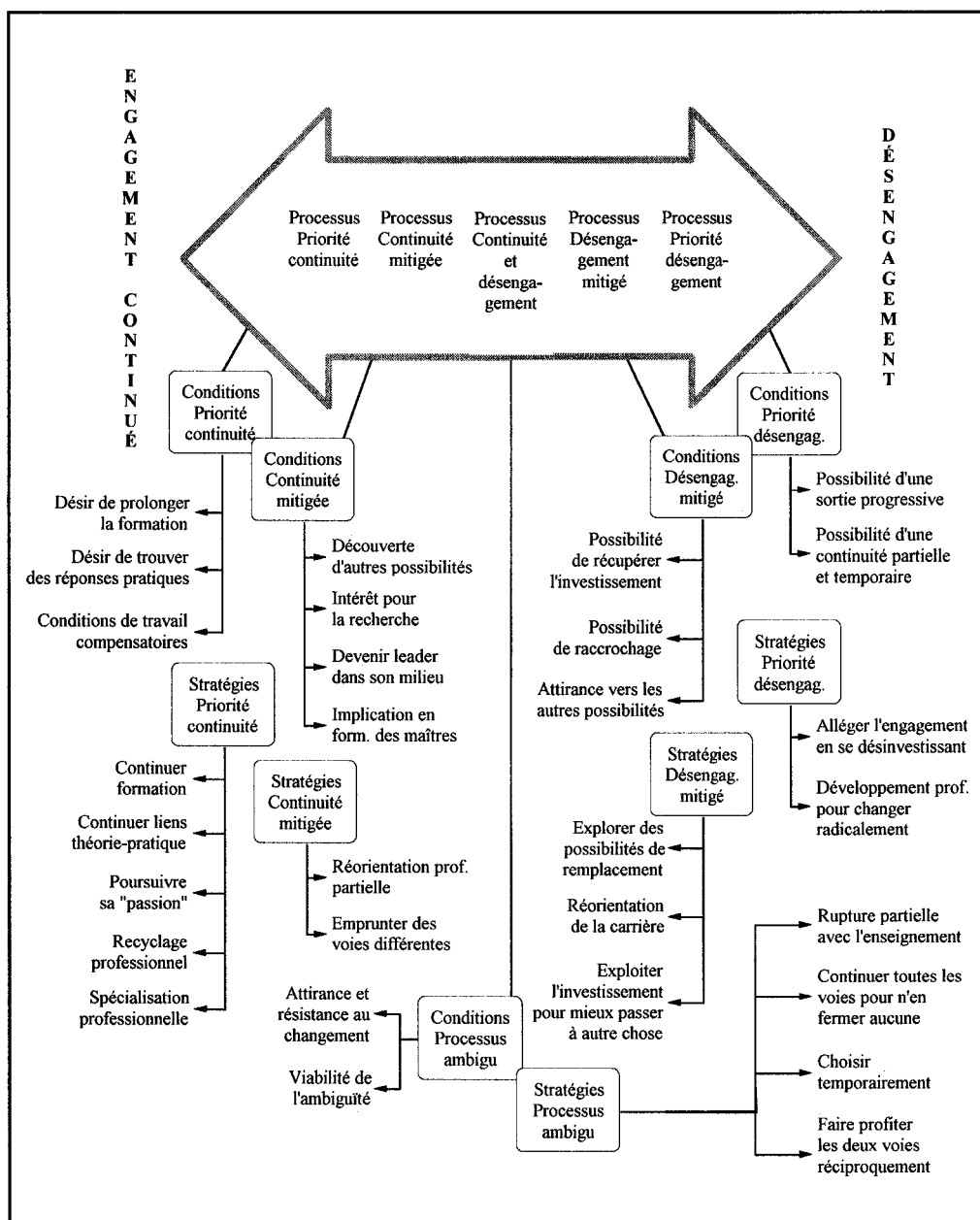
L'avancement dans le processus ambigu de continuité et de désengagement est facilité par la présence simultanée d'une attirance pour des engagements différents – voire incompatibles – et d'une résistance à l'abandon de l'enseignement primaire ou secondaire, de même que par la viabilité concrète de la mixité et de l'ambiguïté. Les stratégies spécifiques à ce processus sont la rupture partielle avec l'enseignement primaire ou secondaire, la continuité dans toutes les voies pour n'en fermer aucune, le choix temporaire d'un autre engagement afin de conserver la possibilité d'un retour à l'engagement initial, le maintien de l'ambiguïté le plus longtemps possible pour profiter de ses avantages.

L'avancement dans le processus de désengagement mitigé est favorisé par la possibilité de récupérer, dans un engagement de remplacement, une partie importante de ce qui a été investi dans l'engagement initial en enseignement primaire ou secondaire, de même que par la possibilité de faire un passage de cet engagement vers un autre engagement plus attrayant. Les stratégies spécifiques à ce processus sont l'exploration systématique des possibilités d'engagement de remplacement, la prise de décisions radicalement dirigées vers la réorientation de carrière, la continuité temporaire de l'enseignement primaire ou secondaire afin d'exploiter au maximum le retour sur l'investissement avant de passer à un autre engagement.

L'avancement dans le processus qui donne priorité au désengagement est facilité par l'opportunité d'un désengagement progressif ou par la possibilité d'une continuité partielle et temporaire et ce, jusqu'au décrochage complet. Les stratégies spécifiques à ce processus sont le désinvestissement intérieur et l'orientation de toutes les démarches de développement professionnel dans le sens d'une préparation à l'exercice d'un autre emploi.

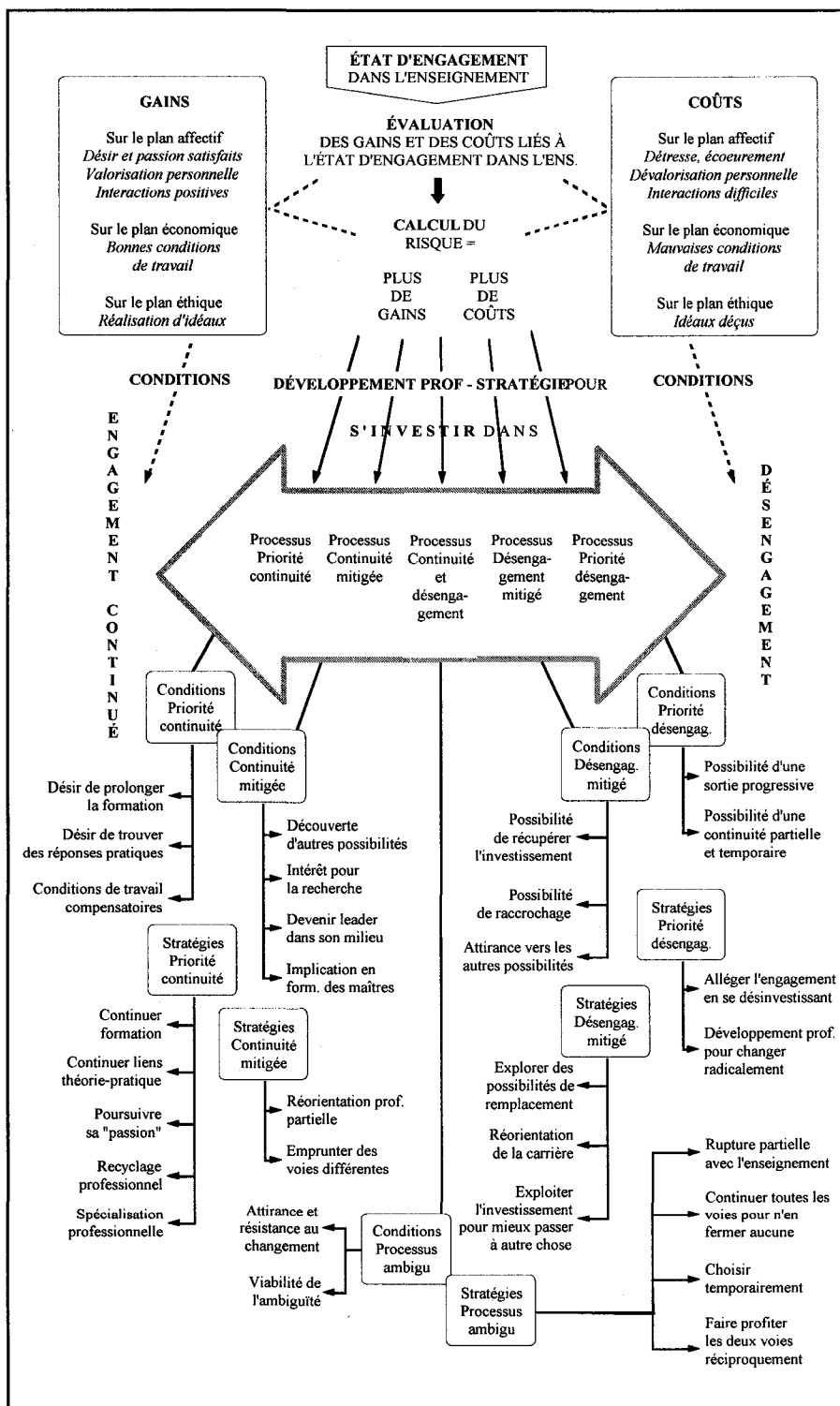
La modélisation suivante synthétise les conditions et les stratégies des processus.

Figure 10 : Conditions et stratégies des cinq processus



En guise de synthèse de cette partie sur les principaux éléments constitutifs du phénomène, on trouvera, à la page suivante, une modélisation représentant l'ensemble des éléments et leurs principales relations.

Figure 11 : Synthèse des éléments constitutifs du phénomène



4.5 Intégration finale de la construction théorique

L'intégration finale de la construction théorique constitue la dernière étape d'analyse des données et permet donc de présenter le résultat final de la démarche de recherche qui avait comme objectif ultime de comprendre le phénomène à l'étude. Ce résultat final est présenté ici sous la forme d'une série d'énoncés généraux. Ces énoncés sont, en quelque sorte, les conclusions que l'analyse a permis de tirer. Ils sont présentés à l'intérieur d'un texte suivi qui, tantôt les introduit, tantôt les explique.

Premier énoncé :

Les différents éléments constitutifs essentiels du phénomène (évaluation des gains et des coûts, calcul du rapport entre les gains et les coûts, entrée et avancement dans les différents processus, conditions favorables aux différents processus, stratégies utilisées) sont vécus en simultanéité dans le quotidien de l'enseignant du primaire et du secondaire.

Au cours de l'analyse théorisante, il a été possible de faire la prise de conscience suivante : le cadre conceptuel qui servait à systématiser la théorisation avait, en quelque sorte, une influence dans le sens qu'il permettait de mettre en évidence les différents éléments constitutifs du phénomène en lien séquentiel les uns par rapport aux autres. Par contre, les données empiriques ont forcé le chercheur à comprendre que le vécu des enseignants ne se présente pas réellement dans cet ordre séquentiel. En effet, il est apparu clairement que l'état d'engagement ne précède pas l'évaluation des gains et des coûts, et que cette évaluation ne précède pas le calcul, et que celui-ci ne précède pas l'entrée dans les processus de continuité ou de désengagement, et que les conditions favorables ne précèdent pas les stratégies, etc. Concrètement, les délibérations sont toujours présentes et le calcul est constamment refait. Les différentes conditions interviennent constamment dans le calcul et les stratégies sont constamment remises en questions, lorsqu'elles ne sont pas carrément changées.

C'est probablement pour cette raison (la simultanéité) qu'il a été impossible d'identifier des phases récurrentes dans le phénomène tel qu'il est vécu par les enseignants participant à la recherche. Les données empiriques indiquaient que l'enseignant vivait des phases différentes (phases d'engagement, phases de désengagement, phases d'ambivalence, etc.), mais l'agencement de ces phases ne pouvait pas être systématiquement théorisé parce que chaque enseignant réaménage constamment cet agencement lorsqu'il refait son évaluation et son calcul.

Pourtant, avec plusieurs des participants à la recherche, une exploration de l'évolution de leur « réflexion » par rapport à l'engagement et au désengagement a été tentée. Certains ont vécu des changements importants durant le cours de la recherche et ont pu parler des « passages » qu'ils avaient vécus ou qu'ils vivaient. Il arrive, évidemment, que certains passages soient décisifs (comme lorsqu'un enseignant remet sa démission), mais il arrive aussi que le cheminement soit composé de fréquents « passages » qui ne se succèdent pas dans une linéarité temporelle permettant d'identifier des phases. Ceci étant dit, pour les besoins de clarté de l'exposé, les énoncés généraux sur le phénomène sont présentés ici dans un ordre qui correspond grossièrement à une certaine logique temporelle. Ainsi, les deux prochains énoncés portent sur l'évaluation que font les enseignants par rapport à l'état d'engagement dans lequel ils se trouvent lorsqu'ils s'engagent dans leur développement professionnel.

Deuxième énoncé :

L'ensemble des gains perçus par l'enseignant en rapport avec son état d'engagement en enseignement s'intègre en un gain global qui est celui de la possibilité de réaliser son option fondamentale en éducation, c'est-à-dire son désir profond, le sens de son existence, ce qui le rend heureux, ce qui le valorise

personnellement, sa passion la plus chère, son identité professionnelle la plus positive à ses yeux, son idéal le plus élevé, sa vocation et sa mission.

Troisième énoncé :

En cohérence avec son évaluation des gains liés à son engagement initial en enseignement, l'enseignant considère comme un coût insupportable le fait de devoir renoncer à la réalisation de son option fondamentale en éducation, notamment à cause de conditions comme la surcharge de travail, le manque de ressources, la violence diffuse, etc. Il vit cette nécessité de renoncer à son idéal comme une atteinte à son intégrité au point qu'il en devient malade – psychologiquement et physiquement.

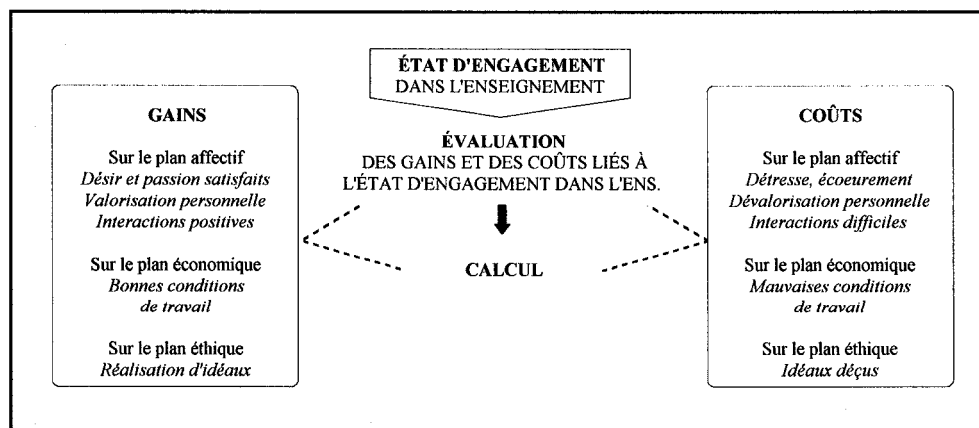
Grâce au cadre conceptuel définissant l'objet de la recherche (l'engagement dans son développement professionnel) et grâce à la sensibilité théorique inspirée de l'interactionnisme symbolique, l'engagement a été appréhendé comme une action ou un processus d'investissement de soi fondé sur une évaluation des gains et des coûts liés à un état d'engagement qu'il s'agissait de continuer ou d'arrêter. Ainsi, les délibérations des enseignants ont été étudiées, c'est-à-dire ce que l'on pourrait appeler le contenu de l'évaluation qu'ils faisaient des gains et des coûts encourus par l'état d'engagement dans lequel ils se trouvaient au moment où ils entraient, par une démarche de développement professionnel, dans des processus de continuité ou de discontinuité de cet engagement.

En résumé, comme nous l'avons vu plus haut, les résultats de cette étude des gains et des coûts montrent que les enseignants perçoivent comme des gains liés à leur engagement en enseignement divers éléments auxquels ils accordent une valeur positive : la satisfaction d'un désir et d'une attirance pour l'enseignement, le plaisir et le bonheur à enseigner, l'opportunité de pouvoir apprendre continuellement, la possibilité de vivre sa passion pour l'enseignement, la valorisation personnelle, les

interactions affectives positives avec les élèves et avec les pairs, le fait d'occuper un emploi régulier avec un salaire décent et des conditions de travail intéressantes, la possibilité de réaliser un idéal ancré dans leurs valeurs, dont l'altruisme, et de vivre leur vocation ou leur mission, notamment celle de participer à la construction d'un monde meilleur.

Pour ce qui est de l'évaluation des coûts encourus par l'investissement de soi dans la profession enseignante, les enseignants considèrent comme un prix à payer les aspects suivants de leur vécu : le fait que l'exercice de leur profession peut mener à une grande désillusion qui leur procure une certaine souffrance psychologique (écoeurement, découragement) pouvant aller jusqu'à l'épuisement professionnel, la dépression et la dévalorisation personnelle. Cette désillusion provient aussi des interactions difficiles avec les élèves et avec les parents, du manque de soutien de la part des pairs et des supérieurs, des mauvaises conditions de travail (surtemps abusif), de l'insertion professionnelle « infernale », du manque de ressources matérielles et professionnelles, des problèmes de santé (physique et mentale) et de la nécessité de renoncer à ses idéaux.

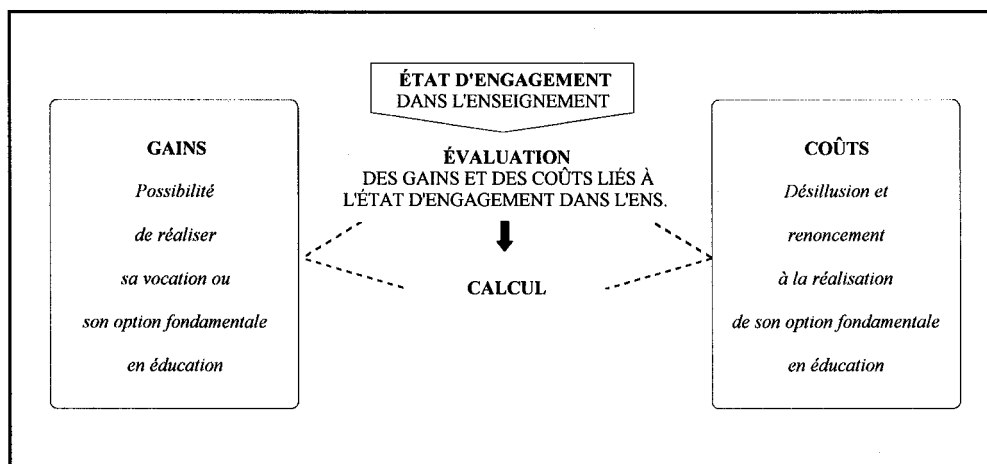
Figure 12 : Gains et coûts liés à l'engagement dans l'enseignement



Au cours de l'analyse théorisante, lors de l'exploration du phénomène du calcul effectué par l'enseignant, il a été constaté que, de l'ensemble des gains, d'une part, et de l'ensemble des coûts, d'autre part, ressortait ce que l'on pourrait appeler une *gestalt*, c'est-à-dire une figure globale des gains et une figure globale des coûts. C'est cette *gestalt* qui est exprimée ci-dessus dans les deuxième et troisième énoncés. Le concept d'option fondamentale a été choisi comme concept sensibilisateur pouvant utilement synthétiser les charges sémantiques des expressions qui émergeaient comme des concepts *in-vivo*, à savoir le désir profond, l'attrance pour la profession, le bonheur, la valorisation attachée à l'identité professionnelle, la passion, l'idéal, la vocation et la mission. Ainsi, on en arrive à une modélisation de l'évaluation des gains et des coûts qui est plus dense.

Figure 13 :

Synthèse des gains et des coûts liés à l'engagement dans l'enseignement



En cohérence avec le calcul qu'il fait, l'enseignant avance dans une démarche de développement professionnel. Au début du parcours de cette recherche, l'objectif général consistait à étudier le phénomène de l'engagement des enseignants dans leur

développement professionnel et plus particulièrement d'étudier ce phénomène dans sa variation. Rapidement, le constat suivant a émergé : cette visée de variation dans l'exploration du phénomène obligeait à étudier le phénomène du désengagement complet du développement professionnel, c'est-à-dire le phénomène du décrochage professionnel.

Après avoir orienté la recherche vers cette visée d'exploration de la variation, une double découverte a été réalisée (« double » parce que c'est une même découverte qui a deux aspects). Premièrement, en explorant le vécu d'enseignants engagés dans une démarche de développement professionnel, il est apparu clairement que, pour certains, cette démarche les avait amenés à remettre en question ce qui était pour eux, à ce moment là, leur engagement professionnel et à envisager l'entrée dans un processus de désengagement. Ainsi, se manifestait un premier indice important que la démarche de développement professionnel ne s'inscrivait pas nécessairement dans un processus de continuité de l'engagement initial en enseignement. Deuxièmement, en explorant le vécu d'ex-enseignants qui avaient volontairement abandonné la profession, il est apparu clairement qu'ils étaient entrés dans leur processus de désengagement en utilisant comme stratégie une démarche de développement professionnel. En effet, les enseignants qui parlaient de leur processus de désengagement disaient qu'ils visaient prioritairement la « sortie de la classe », c'est-à-dire qu'ils ne voulaient plus continuer dans cette profession pour laquelle ils avaient été formés. En fonction de cette finalité de décrochage, ils avaient utilisé une démarche qu'ils appelaient une démarche de développement professionnel car elle était vécue comme la meilleure continuité possible par rapport à la formation universitaire initiale reçue. Ils avaient choisi cette voie plutôt que de se retrouver sans profession.

Ainsi, il est apparu que ce n'était pas la démarche de développement professionnel elle-même qui était une démarche de désengagement puisque la même démarche pouvait s'inscrire dans un processus de continuité par rapport à l'engagement initial. C'est plutôt la finalité poursuivie par l'enseignant qui faisait que

sa démarche de développement professionnel s'inscrivait comme une stratégie dans un processus de continuité ou un processus de discontinuité par rapport à l'engagement initial en enseignement primaire ou secondaire. On en arrive donc à l'énoncé suivant.

Quatrième énoncé :

La démarche de développement professionnel est une stratégie « neutre » qui peut être utilisée autant dans des processus de continuité de l'engagement initial en enseignement primaire ou secondaire que dans des processus de discontinuité par rapport à cet engagement initial.

Encore une fois, grâce au recours au cadre conceptuel définissant l'objet de la recherche (l'engagement dans son développement professionnel) et grâce à la sensibilité théorique inspirée de l'interactionnisme symbolique, les gains perçus (dans l'évaluation et dans le calcul) étaient considérés comme les conditions favorables les plus importantes pour le processus de continuité de l'engagement initial en enseignement. Ainsi, en se référant au deuxième énoncé (ci-haut) portant sur l'évaluation des gains liés à l'état d'engagement dans la profession enseignante, on peut en arriver à un cinquième énoncé qui explique la relation « conditionnelle » qui existe entre les gains perçus et le processus d'engagement.

Cinquième énoncé :

Lorsque l'enseignant perçoit qu'il peut réaliser son option fondamentale en éducation dans l'exercice de l'enseignement primaire ou secondaire, il s'engage de plus en plus dans la continuité de son engagement initial dans la profession

enseignante et il poursuit sa démarche de développement professionnel en vue d'avancer dans cet engagement.

Évidemment, ce cinquième énoncé sur la relation conditionnelle entre les gains et l'engagement appelle un énoncé sur la relation conditionnelle entre les coûts et le désengagement. Au risque d'instaurer une certaine répétition, est repris ici l'équivalent de la construction théorique qui a permis de proposer l'énoncé sur les gains (cinquième énoncé), mais en la transformant pour l'appliquer aux coûts. En raison du cadre conceptuel définissant l'objet de la recherche (l'engagement dans son développement professionnel) et en raison de la sensibilité théorique inspirée de l'interactionnisme symbolique, les coûts perçus (dans l'évaluation et dans le calcul) étaient considérés comme les conditions favorables les plus importantes pour le processus de discontinuité de l'engagement initial en enseignement. Ainsi, en se référant au troisième énoncé (ci-haut) qui porte sur l'évaluation des coûts liés à l'état d'engagement dans la profession enseignante, on peut en arriver à un sixième énoncé qui explique la relation « conditionnelle » qui existe entre les coûts perçus et le processus de désengagement.

Sixième énoncé :

Lorsque l'enseignant perçoit qu'il doit renoncer, dans l'exercice de l'enseignement primaire ou secondaire, à la réalisation de son option fondamentale en éducation, il se désengage de plus en plus de cette profession et poursuit sa démarche de développement professionnel dans le but de quitter l'enseignement primaire et secondaire.

Dans la construction progressive de la compréhension du phénomène à l'étude, l'analyse a conduit à la distinction des différents processus dans lesquels avancent les enseignants qui poursuivent une démarche de développement professionnel. En effet,

l'analyse a facilité la compréhension globale, comme nous l'avons vu dans le quatrième énoncé, à l'effet que les enseignants entrent dans une démarche de développement professionnel en donnant à cette démarche le sens d'une stratégie, c'est-à-dire un ensemble organisé et finalisé de moyens mis en oeuvre pour avancer dans un processus d'engagement ou de désengagement. Ainsi, pour l'enseignant, le développement professionnel n'est pas une fin, mais une stratégie générale qu'il adopte pour s'engager encore davantage dans sa profession ou pour quitter l'enseignement au primaire ou au secondaire. Cette continuité dans l'engagement et ce désengagement sont des processus bipolarisés entre lesquels se situent d'autres processus qui sont plus ou moins du côté de l'engagement ou plus ou moins du côté du désengagement. Théoriquement, on peut comprendre qu'il existe plusieurs processus pour lesquels le développement professionnel peut servir de stratégie et que ces divers processus se situent, les uns par rapport aux autres, sur un continuum entre l'engagement et le désengagement.

Si on se réfère aux premiers résultats d'analyse, on peut constater qu'un aspect du phénomène a fait émergence rapidement. Il s'agit de l'idée que les processus ne sont pas « purement » du côté de l'engagement ou « purement » du côté du désengagement; ils sont plutôt ambigus (conjuguant la continuité et le désengagement) et nuancés, c'est-à-dire qu'ils se situent plus ou moins dans la continuité, ou plus ou moins dans le désengagement, ou encore, plus ou moins dans les deux à la fois. Tout en tenant compte du fait que, concrètement, les processus sont nuancés, il est devenu nécessaire d'identifier un certain nombre de positions typiques sur le continuum entre l'engagement continué et le désengagement. On en arrive ainsi à l'énoncé suivant.

Septième énoncé :

Le développement professionnel est une stratégie générale d'avancement dans l'un des cinq processus suivants : le processus qui donne priorité à la continuité, le

processus de continuité mitigée, le processus ambigu (continuité et désengagement), le processus de désengagement mitigé et le processus qui donne priorité au désengagement.

L'avancement dans le processus donnant la priorité à la continuité est favorisé par la présence, chez l'enseignant, d'un désir ou d'un besoin de prolonger sa formation initiale et de continuer à vivre sa passion d'apprendre, par la présence aussi d'une volonté d'améliorer sa pratique enseignante et par la possibilité d'une amélioration des conditions de travail en compensation de l'investissement fait dans la démarche de développement professionnel. Les stratégies spécifiques à ce processus sont la participation à des activités de formation continue, la démarche réflexive qui fait le lien entre la théorie et la pratique, le « recyclage » professionnel et la « spécialisation » professionnelle.

L'avancement dans le processus de continuité mitigée est favorisé par la découverte de voies professionnelles différentes mais connexes à l'enseignement (par exemple, l'enseignement et la recherche universitaire en éducation, la fonction de conseiller pédagogique), de même que par le fait de devenir un leader – voire un formateur – dans son milieu scolaire. Les stratégies spécifiques à ce processus sont la réorientation partielle de la carrière et l'entrée progressive dans des voies professionnelles différentes mais connexes à l'enseignement primaire ou secondaire.

L'avancement dans le processus ambigu de continuité et de désengagement est favorisé par la présence simultanée d'une attirance pour des engagements différents – voire incompatibles – et d'une résistance à l'abandon de l'enseignement primaire ou secondaire, de même que par la viabilité concrète de la mixité et de l'ambiguïté. Les stratégies spécifiques à ce processus sont la rupture partielle avec l'enseignement primaire ou secondaire, la continuité dans toutes les voies pour n'en fermer aucune, le choix temporaire d'un autre engagement afin de conserver la possibilité d'un retour à

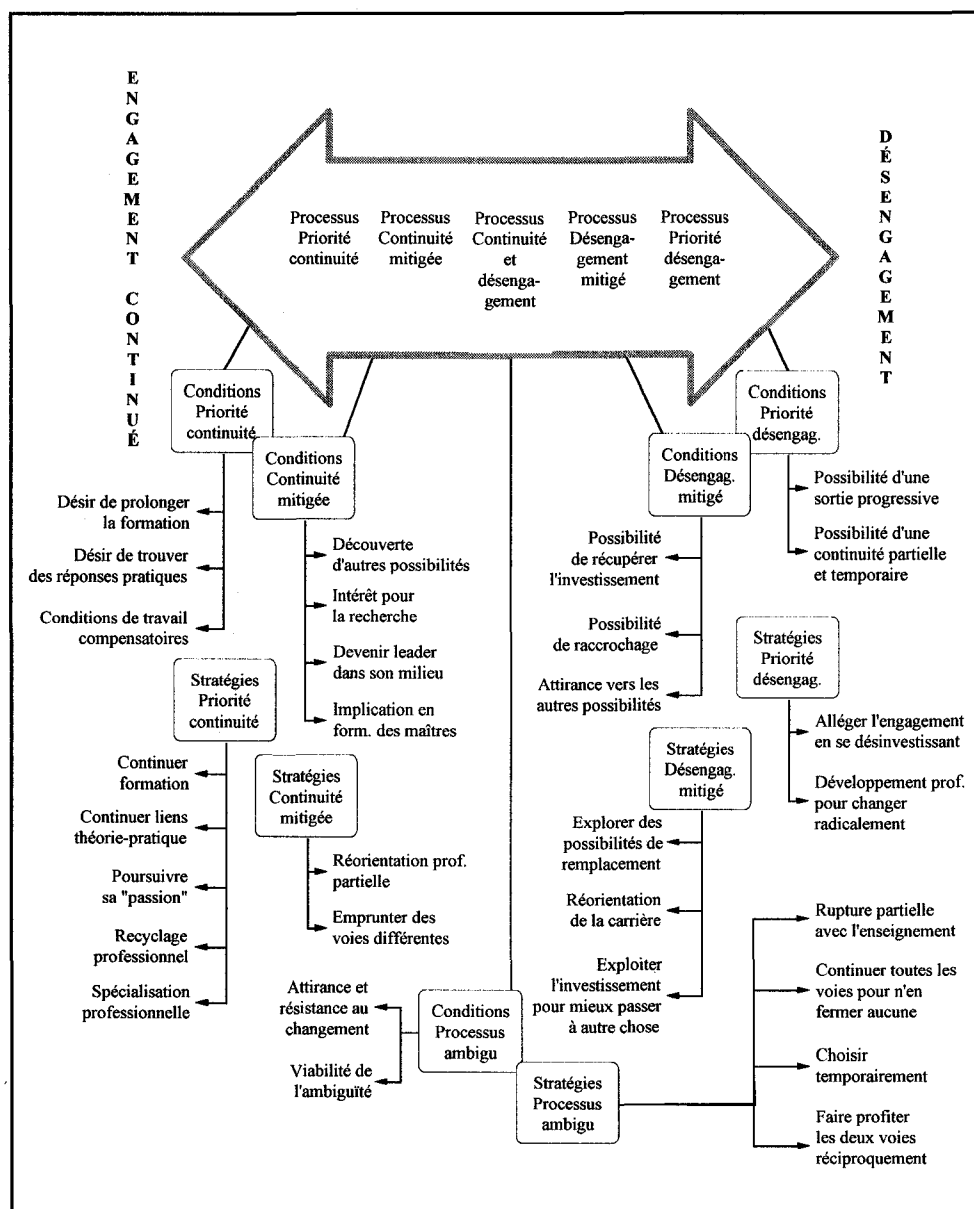
l'engagement initial, le maintien de l'ambiguïté le plus longtemps possible pour profiter des avantages.

L'avancement dans le processus de désengagement mitigé est favorisé par la possibilité de récupérer, dans un engagement de remplacement, une partie importante de ce qui a été investi dans l'engagement initial en enseignement primaire ou secondaire, de même que par la possibilité de faire un passage de cet engagement vers un autre engagement plus attrayant. Les stratégies spécifiques à ce processus sont l'exploration systématique des possibilités d'engagement de remplacement, la prise de décisions radicalement dirigées vers la réorientation de carrière, la continuité temporaire de l'enseignement primaire ou secondaire afin d'exploiter au maximum le retour sur l'investissement avant de passer à un autre engagement.

L'avancement dans le processus qui donne priorité au désengagement est favorisé par la possibilité d'un désengagement progressif ou par la possibilité d'une continuité partielle et temporaire jusqu'au décrochage complet. Les stratégies spécifiques à ce processus sont le désinvestissement intérieur et l'orientation de toutes les démarches de développement professionnel dans le sens d'une préparation à l'exercice d'un autre emploi.

La modélisation de la page suivante présente une synthèse des conditions et des stratégies spécifiques à chacun des cinq processus (même figure qu'à la page 194).

Figure 10 : Conditions et stratégies des cinq processus



L'analyse des données a conduit à saisir l'utilité de la distinction établie entre les différents processus (en les situant à différents endroits sur le continuum théorique de l'engagement-désengagement) pour la compréhension du phénomène dans sa complexité, mais aussi des limites car elle ne permettait pas de rendre compte de ce

qui émergeait clairement des données, c'est-à-dire l'ambivalence dans laquelle se trouvaient plusieurs participants.

En d'autres mots, non seulement le concept de linéarité temporelle des phases ne peut s'appliquer au phénomène, mais de plus, même celui de latéralité (passage d'un processus à l'autre dans un sens ou dans l'autre) doit être employé avec prudence parce qu'il ne rend pas compte du phénomène de l'ambivalence ni du phénomène des ruptures radicales. De plus, lors de la construction théorisante, il a fallu intégrer à la compréhension du phénomène cet aspect de l'ambivalence et identifier un processus d'ambiguïté en le plaçant au centre du continuum engagement-désengagement. Mais, logiquement, l'ambivalence ne se trouve pas vraiment au centre du continuum; elle irradie plutôt tout le continuum; ce qui conduit au huitième énoncé.

Huitième énoncé :

Parce que les délibérations sont constantes, l'ambivalence caractérise – plus ou moins – tous les processus d'engagement ou de désengagement. En d'autres mots, l'intentionnalité des actions n'est jamais absolument définitive; l'engagement est constamment à refaire.

Au cours de la recherche, après l'étude de l'évaluation des gains et des coûts comme condition principale d'avancement dans les processus d'engagement et de désengagement, l'analyse des données a permis d'identifier d'autres conditions favorables spécifiques à chaque processus d'engagement et de désengagement. Il est alors ressorti que les conditions favorables spécifiques aux processus de continuité dans l'engagement se trouvaient en lien avec les conditions en amont (c'est-à-dire aux gains perçus) par un lien de dépendance et de cohérence. En d'autres mots, lorsque l'enseignant perçoit qu'il peut, par une démarche de développement professionnel, continuer de profiter des gains qu'il reçoit dans son engagement, il

oriente sa démarche de développement professionnel dans le sens de la continuité de son engagement. Par exemple, l'enseignant qui accordait une valeur au gain que constitue la possibilité de vivre sa « passion » dans son engagement, considérera comme une condition favorable à la continuité de son engagement le fait de retrouver cette même possibilité dans la poursuite de sa démarche de développement professionnel.

Par contre, ce lien de dépendance et de cohérence ne se retrouve pas de la même manière du côté du désengagement. En effet, les coûts perçus constituent les conditions les plus favorables au désengagement; toutefois, lorsque l'enseignant poursuit sa démarche de développement professionnel dans le but de se désengager, les conditions favorables à ce processus de désengagement ne sont pas de l'ordre des coûts additionnels, mais plutôt le fait, globalement, que son développement professionnel lui permette de remplacer son engagement d'enseignement au primaire ou au secondaire par un autre engagement. Ainsi, on en arrive à trois autres énoncés.

Neuvième énoncé :

Aux conditions les plus importantes pour favoriser l'engagement, c'est-à-dire aux gains perçus (en amont), s'ajoutent d'autres conditions favorables à la continuité de l'engagement (en aval). Des liens de dépendance et de cohérence existent entre ces conditions en amont et ces conditions en aval.

Dixième énoncé :

Lorsque sa démarche de développement professionnel est finalisée par le désengagement (par rapport à son engagement initial en enseignement primaire ou secondaire), l'enseignant poursuit cette démarche si – et dans la mesure où – celle-ci lui ouvre une voie de remplacement, c'est-à-dire un autre engagement.

Onzième énoncé :

Lorsque sa démarche de développement professionnel est finalisée par le désengagement, l'enseignant du primaire et du secondaire oriente en même temps cette démarche dans un but d'engagement.

Cet onzième énoncé a été crucial dans la construction théorique. En effet, il condense en quelques mots ce qui constitue le cœur du vécu de l'enseignant du primaire et du secondaire lorsqu'il s'engage dans une démarche de développement professionnel. Plus précisément, nous avons vu que les gains et les coûts perçus sont précieux pour l'enseignant parce qu'ils constituent un enjeu aussi important que l'actualisation de son option fondamentale, de son identité, de son idéal, de son bonheur, etc. L'engagement de l'enseignant correspond à un investissement de lui-même, de telle sorte que c'est ce « lui-même » - le *self* des interactionnistes symboliques – qu'il met en jeu et qu'il risque de perdre. On comprend que devant un tel enjeu, l'enseignant tient à conserver les gains et à abaisser les coûts (qui sont aussi essentiellement de l'ordre de la perte de lui-même).

Plusieurs enseignants participant à cette recherche ont dit que les enjeux de leur évaluation des gains et des coûts pouvaient être ramenés à la perte ou à la conservation de ce à quoi ils s'identifient : leurs idéaux, leur histoire de vie, leur intégrité, leur rêve le plus cher, leur inscription dans la construction du monde, leur bonheur, leur vision d'eux-mêmes, leur désir profond, etc.

C'est ainsi que, lorsque l'enseignant juge que son engagement en enseignement primaire ou secondaire va l'amener à payer le coût du renoncement à de tels « objets » de valeur, il cherche « viscéralement » à sortir de cette profession et il utilise alors toutes les stratégies à sa disposition pour arriver à cette fin, y compris la stratégie du développement professionnel.

La stratégie du développement professionnel peut donc être utilisée d'abord et avant tout pour se désengager par rapport à l'enseignement primaire ou secondaire.

Par contre – et c’est là que se trouve le caractère crucial du onzième énoncé – tout orienté qu’il puisse être vers la priorité d’abaisser les coûts (allant jusqu’à entreprendre des actions radicales comme la démission), l’enseignant cherchera aussi à conserver ses gains le plus possible et cette finalité fondamentale orientera sa stratégie de développement professionnel. C’est ainsi qu’il en vient à utiliser sa stratégie de développement professionnel – aussi – pour entrer dans un processus d’engagement qui est différent de celui de l’enseignement au primaire ou au secondaire, mais qui est tout de même un processus d’engagement finalisé par la recherche des mêmes gains : les mêmes idéaux, la même identité, les mêmes valeurs, etc.

C’est ce qui explique que, parmi les participants à la recherche, ceux qui ont abandonné l’enseignement primaire ou secondaire, ont entrepris des activités de développement professionnel afin de pouvoir, soit exercer leur art d’une autre façon, soit s’impliquer dans la supervision pédagogique du côté de l’administration scolaire, soit développer leurs compétences pour la recherche en sciences de l’éducation, soit se diriger vers l’enseignement collégial et universitaire, soit s’engager dans des professions d’animation des jeunes ou d’éducation publique dans les médias, etc. En ce sens, tous les participants à la recherche considèrent que leurs stratégies pour conserver leurs idéaux, leurs valeurs, leur valorisation personnelle, etc., sont des stratégies de développement professionnel, même lorsqu’elles sont concrètement, temporairement et prioritairement finalisées par la volonté de quitter l’enseignement primaire ou secondaire. Dans leur perspective, la démarche de développement professionnel demeure toujours une démarche de développement de leur « profession », celle à laquelle ils ne renonceront pas parce qu’elle représente ce qu’ils sont, ce qui est le plus précieux pour eux, le sens à leur vie et la réalisation de leurs idéaux. Ils savent bien que cet « engagement professionnel » peut prendre d’autres visages que celui de l’enseignement primaire et secondaire et qu’il peut donc

être aménagé conjointement avec des processus de désengagement par rapport à « cette » profession.

On en arrive ici à la mise en lumière d'un autre résultat important de cette recherche. Lorsque les enseignants réfléchissent sur leur engagement dans leur développement professionnel, ils situent celui-ci à deux niveaux. Le premier niveau est celui d'un engagement en enseignement primaire ou secondaire. C'est ce premier niveau qui a été analysé jusqu'à maintenant et c'est à ce niveau que le développement professionnel peut être tout autant une stratégie de continuité dans l'engagement en enseignement qu'une stratégie de décrochage professionnel. Plus précisément, c'est à ce niveau que « le développement professionnel est une stratégie d'avancement dans l'un des cinq processus suivants : le processus qui donne priorité à la continuité, le processus de continuité mitigée, le processus ambigu (continuité et désengagement), le processus de désengagement mitigé et le processus qui donne priorité au désengagement » (Septième énoncé).

Mais il y a un niveau plus fondamental qui est celui d'un engagement « en éducation ». Lorsque les enseignants font leur évaluation des gains et des coûts en les situant à ce niveau d'un engagement en éducation, le calcul est différent. Ainsi, on en arrive à trois autres énoncés.

Douzième énoncé :

Lorsque la démarche de développement professionnel permet de « gagner » ce qui a le plus de valeur aux yeux de l'enseignant, c'est-à-dire la réalisation de son option fondamentale en éducation, cette démarche se situe alors dans une dynamique de fidélité à son engagement plus profond en éducation.

Treizième énoncé :

À ce niveau plus profond, l'engagement dans son développement professionnel constitue exclusivement un processus de fidélité; il n'y a pas, à ce niveau, de variation.

Quatorzième énoncé :

Même lorsque, à un premier niveau, sa démarche de développement professionnel est finalisée par le décrochage de l'enseignement primaire ou secondaire, l'enseignant oriente, à un niveau plus profond, son développement professionnel dans la direction de la fidélité à son option fondamentale en éducation.

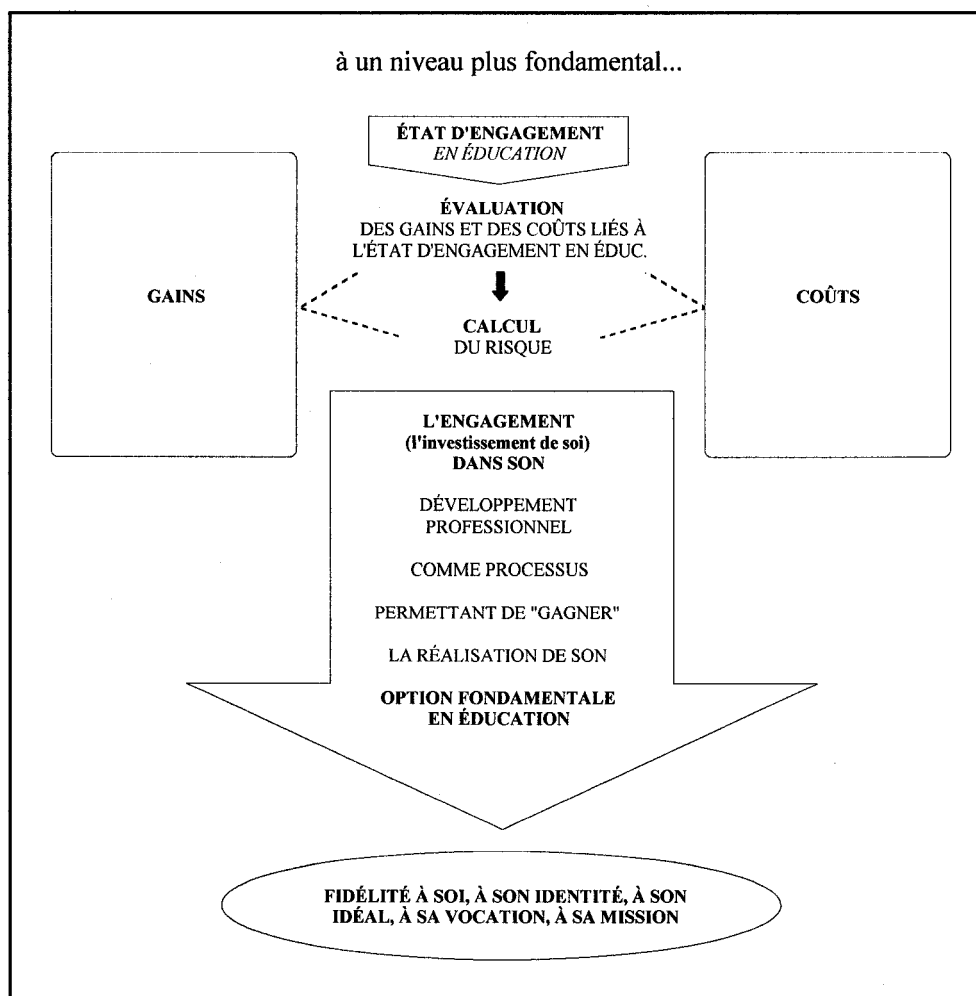
Au terme de cette synthèse théorique des résultats, il est possible de proposer l'énoncé qui constitue le noyau central de la théorie émergée des données empiriques recueillies au cours de cette recherche :

ÉNONCÉ CENTRAL :

L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel constitue un processus d'investissement de soi dans la réalisation de leur option fondamentale en éducation. Cet engagement constitue donc essentiellement un processus de fidélité à soi, à son idéal, à sa vocation, à sa mission.

La modélisation de la page suivante veut illustrer cet énoncé central :

Figure 14 : Énoncé central



CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, on trouvera une discussion portant sur l'apport de cette recherche dans le champ de l'éducation, en particulier par rapport aux recherches qui ont traité de certains éléments du même phénomène, mais sous un angle différent. Pour ce faire, la similarité de même que la différence entre les résultats de ces recherches et ceux de cette thèse seront mis en évidence. Il s'agit de faire ressortir en quoi les résultats de cette recherche ont corroboré les résultats des autres recherches et en quoi cette recherche s'inscrit comme une recherche originale dans la production de la communauté scientifique.

Cette discussion se déploie selon la logique de l'ensemble de la thèse. Elle débute par un retour sur la problématique et, sans quitter vraiment le lien avec la problématique, discute ensuite des apports spécifiques en relation avec les objectifs de la thèse.

5.1 Revoir la problématique

Dans le chapitre I, la problématique de cette recherche est présentée telle qu'elle est apparue au début de la démarche. Cette problématique soulevait la question du décrochage professionnel qui est la deuxième cause de la pénurie d'enseignants au Canada. Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a entrepris, en 2001, une refonte complète des programmes universitaires de formation des maîtres, notamment en demandant que ces programmes soient revus en fonction de douze compétences à développer pour exercer efficacement la profession enseignante.

L'une de ces compétences, la onzième, est présentée comme une solution au problème du décrochage professionnel. En effet, comme ceci a été souligné au chapitre I, selon le MEQ, la véritable prévention du décrochage chez les enseignants se fait par tout ce qui peut favoriser, en eux, le développement de cette compétence qui consiste à « prendre en charge leur développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 129). Ainsi, l'intitulé de la onzième compétence est : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

C'est sur la base de cette problématique que l'objectif général de cette recherche a été établi, celui d'étudier le phénomène de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. Au terme de la démarche de recherche, les résultats de cette recherche permettent de revisiter cette problématique, de la questionner de nouveau et de la discuter avec un regard neuf.

Tout d'abord, comme nous l'avons vu au chapitre I, l'engagement dans une démarche de développement professionnel est présenté par le MEQ comme une solution au problème du décrochage professionnel. Or, les résultats de cette recherche montrent qu'une telle démarche peut effectivement être entreprise pour favoriser la continuité de l'engagement dans la profession enseignante, mais qu'elle peut être comprise aussi comme une stratégie finalisée par le désengagement et le décrochage de la profession d'enseignant au primaire ou au secondaire, c'est-à-dire la profession visée par les douze compétences.

Ceci signifie que la proposition de favoriser l'engagement dans leur développement professionnel comme solution au décrochage professionnel des enseignants pourrait produire l'effet inverse. En effet, une démarche de développement professionnel qui apparaît, à première vue, comme une stratégie destinée à approfondir son engagement en enseignement primaire ou secondaire peut aussi constituer une stratégie de désengagement. Les participants à cette recherche ont témoigné du fait que leurs activités de développement professionnel ont été pour eux une stratégie générale servant à questionner la continuité de leur pratique

professionnelle, et ce, à un point tel que les activités choisies sont devenues dans certains cas des stratégies de désengagement. Il semble qu'à la lumière des résultats de cette recherche, on ne puisse plus voir le développement professionnel uniquement comme une stratégie favorable à l'engagement et à la rétention des enseignants dans l'école primaire ou secondaire.

Ainsi, l'éclairage apporté par cette recherche fait apparaître la problématique sous un nouveau jour. L'engagement dans une démarche de développement professionnel, chez un enseignant du primaire ou du secondaire, ne se réalise pas nécessairement dans une visée de continuité dans *cette* profession spécifique qu'est l'enseignement au primaire ou au secondaire.

Par contre, les résultats de cette recherche montrent aussi que l'enseignant qui s'engage dans une telle démarche, le fait dans un processus dont la finalité fondamentale est la continuité ou la fidélité aux idéaux qui l'ont mené à s'engager en éducation. Ceci signifie que, si on prend une certaine distance par rapport à la problématique de la stricte rétention des enseignants du primaire et du secondaire, on aperçoit le phénomène de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel comme un phénomène essentiellement positif. En effet, il semble bien que nul ne s'engage dans une telle démarche sans avoir l'intention de continuer un engagement profond en *éducation* (au sens large et riche que ce mot a dans le discours des enseignants). À condition de mettre de côté son regard à courte vue, on ne perçoit pas l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel comme un phénomène qui, à certains égards, aggrave le problème de la pénurie de ressources, mais plutôt comme un phénomène qui permet à des enseignants profondément engagés en *éducation* de continuer cet engagement, fournissant ainsi à la société des professionnels compétents dans plusieurs champs d'activités proprement éducatives.

5.2 L'engagement est un processus

Les résultats de cette recherche ont indiqué en quoi l'engagement des enseignants constitue un processus qui se déploie moyennant des conditions favorables et par le recours à des stratégies spécifiques. Ainsi, le fait de considérer ce phénomène comme un processus a permis de l'éclairer et de l'examiner sous un angle différent de celui avec lequel l'engagement est étudié dans les très nombreuses recherches qui ont été faites sur ce thème³². En effet, bien que l'article de Becker (1961) – auquel presque toutes les autres recherches se réfèrent – ait initié cette approche de l'engagement sous l'angle du processus, les recherches ultérieures ont été faites surtout à partir des théories psychologiques sur les relations interpersonnelles, en particulier dans les sciences de l'administration – où se trouvent la grande majorité des recherches sur l'engagement – pour lesquelles l'engagement est d'abord et avant tout une façon d'être en relation avec une organisation. Dans ces recherches, l'engagement organisationnel a été appréhendé comme un lien avec l'organisation, dans le même sens que l'engagement conjugal est étudié comme un lien entre conjoints et l'engagement paternel comme un lien entre un père et ses enfants. Il faut dire que, parmi les premières recherches qui ont été faites après la publication des travaux de Becker, en 1961, on trouve celle de Kanter, en 1968, qui étudie l'engagement des individus envers un groupe.

Tel que déjà vu au chapitre II, il existe une différence entre l'engagement « envers » des personnes et l'engagement « dans » une direction ou une ligne d'action. L'engagement « dans » est essentiellement un processus, tandis que l'engagement « envers » est essentiellement une relation. Les deux perspectives peuvent évidemment se recouper et se compléter, mais il est important de comprendre que cette recherche a été faite en appréhendant l'engagement et le désengagement d'abord comme des processus et non d'abord comme des relations. C'est une perspective d'

³² La recherche bibliographique qui a été réalisée pour cette thèse a permis de trouver près de 500 titres différents sur le thème de l'engagement.

« entrée » et d' « avancée » dans une ligne d'action, vers l'engagement continué, et une perspective de « sortie » et de « recul », en vue du désengagement.

En 1999, dans un chapitre intitulé « Future directions for Commitment Research » (du « Handbook of Interpersonal Commitment and Relationship Stability »), Adams soulignait que plusieurs recherches sur l'engagement avaient été consacrées aux relations interpersonnelles, mais que peu d'entre elles s'étaient intéressées à préciser, à propos de l'engagement, « how it works » et quel est son « developmental course »³³. Il invitait à des développements de la recherche dans ce sens. Pourtant, Becker avait abordé le phénomène sous l'angle du processus d'investissement. En 1990, Cohen & Lowenberg reconnaissent que le passage de la perspective de Becker à celle de la psychologie des relations interpersonnelles avait été fait plutôt sous le mode de la rupture que sous le mode de l'arrimage, surtout dans les recherches sur l'engagement organisationnel. Cette recherche semble avoir répondu à l'invitation de Adams, même si ce n'était pas son objectif. Dès le départ, comme la problématique trouvait sa source dans le libellé de la compétence no 11 du programme de formation à l'enseignement (MEQ, 2001), libellé où apparaît l'expression « s'engager dans », il a fallu adopter la perspective beckerienne du processus plutôt que la perspective relationnelle.

C'est la raison pour laquelle, dans cette recherche, il n'a pas été question de l'engagement organisationnel qui est le thème principal des recherches sur l'engagement. À ce propos, Meyer et al. (1993) invitent à bien distinguer l'engagement *organisationnel* – qui est un « lien avec » une organisation – et l'engagement *occupationnel*³⁴ qui est un engagement « dans » une occupation. Ils

³³ « Almost no empirical work has emerged to substantiate how and why one's commitment may change » (Adams, 1999, p. 511).

³⁴ L'adjectif *occupationnel* ne se trouve pas dans les dictionnaires habituels de la langue française comme le Larousse et Le Robert mais il est présent dans le Dictionnaire historique de la langue française de Alain Rey; il a alors un sens très précis qui ne correspond pas à l'adjectif anglais *occupational*. Par contre, ce dernier est traduit par *occupationnel* dans les dictionnaires de traduction de l'anglais au français.

notent que « the terms occupation, profession, and career have been used somewhat interchangeably in the commitment literature » (Meyer et al., 1993, p. 539). Il semble qu'en français l'adjectif « professionnel » ait un sens plus large qu'en anglais et qu'il puisse être utilisé pour désigner toute forme de travail rémunéré ainsi que pour distinguer celui-ci du bénévolat. Il serait donc possible d'utiliser l'expression « engagement professionnel » pour parler de l'engagement « dans » un travail ou un aspect du travail comme le développement professionnel, mais cette utilisation aurait l'inconvénient éventuel de référer aux recherches scientifiques dans lesquelles on a utilisé l'expression « engagement professionnel » dans un sens différent et plus restreint.

Par contre, il serait possible d'employer l'expression « engagement occupationnel » lorsque l'objet de l'étude n'est pas un travail rémunéré, par exemple, dans le cas d'une « occupation » non professionnelle tel le bénévolat ou les études. Dans Le Robert, au mot occupation, on donne la définition suivante : « Ce à quoi on consacre son activité, son temps » et on précise que ce peut être un métier ou un passe-temps. Dans le Larousse, on donne : « Ce à quoi on occupe son temps (activité de loisir ou travail) ».

En prospective, on peut dire que l'approche utilisée dans cette recherche (et qui montre en quoi l'engagement des enseignants est un processus) pourrait avoir une fonction heuristique pour l'étude d'autres processus d'engagement dans d'autres types d'« occupation ».

5.3 Le désengagement peut cacher un engagement

Très peu de recherches se sont intéressées au phénomène du désengagement, alors que des centaines de recherches ont été faites sur le phénomène de l'engagement. À cet égard, Allen & Meyer (2000) invitent les chercheurs à investiguer des phénomènes de décrochage et de rupture à partir des recherches sur l'engagement.

Cette recherche a répondu à cette invitation en fondant empiriquement les conclusions auxquelles elle est arrivée.

Il semble que l'apport principal de cette recherche, sur ce point précis du désengagement, consiste à mettre en lumière le fait qu'il se peut qu'une stratégie de désengagement soit incluse dans un processus plus fondamental d'engagement. Ainsi, on ne voit plus le décrochage des enseignants de la même manière et on risque moins de se cantonner dans une analyse qui infère des relations causales entre les expériences difficiles des enseignants et le décrochage. Ces relations causales sont établies dans les recherches de Esteve & Fracchia (1988), de même que Huberman (1989) lorsqu'ils avancent l'hypothèse du lien entre le décrochage et la désillusion ou le « choc de la réalité ». C'est ce que font aussi les recherches qui identifient le caractère infernal de l'insertion professionnelle des enseignants comme une des causes principales du décrochage. Il ne s'agit pas ici d'affirmer que ces recherches ne sont pas valables; il s'agit seulement de suggérer qu'elles proposent un regard à courte vue lorsqu'elles ne prennent pas en compte le fait que le décrochage des enseignants peut être une stratégie particulière dans un ensemble de stratégies qui, globalement, est finalisé par un engagement plus profond. Force est de constater que le processus de désengagement doit être exploré à la fois plus profondément et avec plus de recul. Il semble que les résultats de cette thèse mettent en lumière cette nécessité d'un regard plus englobant (plus « compréhensif » au sens anglophone de « qui embrasse plus largement ») sur le désengagement, ne serait-ce qu'en posant la question : Est-ce que le désengagement ne cache pas un engagement plus profond?

Si l'on veut s'attaquer au problème du désengagement des enseignants, il semble qu'on ne peut en rester à l'analyse des causes immédiates comme, par exemple, la nécessité de survivre à l'épreuve de l'insertion professionnelle (Woods, 1984) ou l'attrance pour des engagements plus lucratifs (Ball & Goodson, 1985) ou la centration sur des engagements concurrents comme la famille (Huberman, 1989) ou encore, l'anticipation de la retraite (Sikes et al., 1985). Les résultats de cette

recherche indiquent qu'il faut prendre un peu de distance pour « cadrer » plus largement le phénomène.

5.4 L'enseignant est un acteur délibératif

Le fait de considérer l'engagement sous l'angle de l'investissement a permis de comprendre l'évaluation (faite par l'enseignant) des gains et des coûts liés à l'investissement de soi dans la profession enseignante. Cette perspective apporte un regard nouveau sur des phénomènes ayant été étudiés jusqu'à maintenant plutôt sous l'angle des « motivations » des enseignants, pour ce qui est des gains, et plutôt sous l'angle des « facteurs » d'épuisement professionnel, pour ce qui est des coûts.

À cet égard, l'angle choisi pour appréhender ces éléments a permis de les comprendre comme faisant partie d'une dynamique d'investissement, c'est-à-dire d'une dynamique d'évaluation, de calcul et de décisions prises en fonction de ces délibérations.

Aux fins de la discussion, seront évoquées, dans un premier temps, les recherches sur les motivations des enseignants et les recherches sur les facteurs d'épuisement professionnel chez les enseignants pour montrer comment les résultats de cette thèse ont corroboré ceux de ces recherches. Par la suite, sera discuté l'apport de cette recherche en regard de la perspective différente avec laquelle le chercheur a appréhendé les mêmes éléments du vécu des enseignants.

5.4.1 Similarité entre les résultats de cette recherche concernant l'évaluation des gains et les résultats des recherches sur les motivations des enseignants

Rappelons que les gains pris en compte par les enseignants dans le processus d'engagement ou de désengagement ont été classifiés sur trois plans : le plan affectif, le plan économique et le plan éthique.

En ce qui concerne les gains sur le plan affectif, Amiel-Lebigre & Pichot (1978) affirment que la profession enseignante constitue un attrait pour des raisons affectives comme « l'amour des enfants, le désir de transmettre une culture acquise, de jouer un rôle dans l'évolution sociale ». Ces « raisons » ressemblent à certains éléments de ce qui a été considéré comme des gains, sur le plan affectif, par les participants à cette recherche : les interactions affectives positives avec les élèves, la possibilité de réaliser un désir et une passion pour l'enseignement, la valorisation sociale. On trouve des éléments semblables dans la recherche de Huberman (1989) où il énumère des motivations telles :

Contact avec les jeunes, à l'aise avec les jeunes. Amour de la branche. [...] Désir de faire partager, d'expliquer ses connaissances. [...] Avoir un impact sur les jeunes, sur la société. Succès scolaire en tant qu'élève; désir de rester dans cet univers. "Pente naturelle" en fonction des études, des choix jusqu'ici. Volonté de puissance, aime diriger. (Huberman, 1989, p. 152)

Cet auteur ajoute :

Plusieurs maîtres, parmi lesquels certains parlent de "vocation", évoquent aussi le "plaisir pédagogique en soi", c'est-à-dire le désir de faire partager ses connaissances, la passion d'expliquer, de faire comprendre [...] D'autres ont eu des professeurs ou des maîtres primaires qu'ils ont admirés, quelquefois passionnément. Ils ont été fortement influencés et ont éprouvé le désir de leur ressembler. [...] Certains parlent aussi du désir d'avoir une influence sur les jeunes, sur la manière d'enseigner, sur la société. (Huberman, 1989, p. 154-155).

Pour ce qui est des gains sur le plan économique, encore une fois, la recherche de Huberman (1989) donne une liste des facteurs qui ont « motivé » des enseignants à s'engager et à demeurer dans cet engagement :

Moyen de gagner sa vie, de devenir indépendant. Avantages matériels; conditions de travail favorables. Liberté d'action; flexibilité et diversité dans le travail. Sécurité de l'emploi; peu à se battre pour se faire sa place;

protection. Profession féminine; possibilité d'une vie de famille parallèle. Accès à un statut social supérieur. (Huberman, 1989, p. 158)

Ces « motivations » – dans la perspective de Huberman – ressemblent à certains gains perçus dans le cadre de cette recherche et qui se situaient sur le plan économique. D'autres recherches montrent que la sécurité d'emploi est considérée comme un atout important par les enseignants eux-mêmes (Ball & Goodson, 1985; Nias, 1981).

Sur le plan éthique, les résultats de cette recherche ont indiqué que les enseignants considèrent comme un gain de pouvoir réaliser, par l'engagement dans l'enseignement, leurs idéaux altruistes d'amour des enfants et de participation à la construction d'un monde meilleur. Dans la même lignée, les recherches de Lacey (1977) montrent que les enseignants vivent leur profession comme une possibilité de vivre un idéal de « caring » et, sur ce point, il a trouvé une similarité entre les enseignants et les médecins³⁵. Pour leur part, Ball & Goodson (1985) ont montré que les enseignants qui sont « vocationnaly committed » trouvent un grand intérêt à « prendre soin » de leurs élèves et à les aider dans leur développement intellectuel (Ball & Goodson, 1985, p. 21). Quant à Nias (1981, 1999), elle souligne que les enseignants ont des idéaux personnels qu'ils appellent « service », « aide à apporter aux élèves », « changer le monde par l'éducation », etc. Cette chercheuse fait le lien entre cette poursuite d'idéaux et les propos des enseignants qu'elle a interviewés et qui lui ont parlé de « réponse à un appel » ou à une vocation, de leur « missionnariat », de leur volonté de consacrer leur vie au soin des enfants et de faire passer l'intérêt des élèves avant le leur, de leur adhésion fervente à telle ou telle philosophie humaniste de l'éducation, de leur perception de leur travail comme d'une façon de changer la société pour le mieux. « Behind the idealism and, for some, the missionary zeal of those who see teaching as a vocation lies a desire to promote

³⁵ Il se réfère alors à l'ouvrage « Boys in white » de Becker, Geer, Hughes et Strauss (1961).

particular beliefs or perspectives, be they educational, religious, sociopolitical, or moral. » (Nias, 1999, p. 224).

On peut trouver des conclusions semblables dans l'étude plus récente de Bednarz et al. (1999) portant sur les motivations des étudiants qui choisissent la profession enseignante. Woods (1981, 1994) rapporte lui aussi cette perception qu'ont des enseignants, soit de « répondre à un appel » en s'engageant dans la profession enseignante, de même que leur perception d'avoir l'opportunité de se dévouer à des idéaux élevés. Selon Barnett (1994), l'enseignant qui valorise cette possibilité de pouvoir réaliser une « vocation » vivra une fidélité capable de surmonter bien des obstacles et d'assumer bien des coûts sur les autres plans que le plan éthique. À ce propos, Nias (1999) raconte comment elle a été frappée par l'esprit de sacrifice des enseignants qui accordaient une grande valeur à la dimension éthique de leur « vocation ». Elle parle en ces termes : « I have repeatedly been struck by teachers' neglect of their own physical and emotional health and their willingness to sacrifice these to the perceived needs of their pupils. » (Nias, 1999, p. 231)

5.4.2 Similarité entre les résultats de cette recherche concernant l'évaluation des coûts et les résultats des recherches sur les facteurs d'épuisement professionnel chez les enseignants

Tout d'abord, en ce qui concerne l'évaluation des coûts, les résultats de cette recherche ont corroboré certains résultats des recherches portant sur le stress et l'épuisement professionnel (*burnout*) chez les enseignants.

Sur le plan affectif, la détresse psychologique des enseignants (un coût important qui a émergé des données de cette recherche) a fait l'objet de plusieurs recherches. Foket (1999) cite – entre guillemets – des témoignages d'enseignants :

Souffrir à “en saigner” jusqu'à devenir “un peu de chair nue, inerte et sanglante au bord d'un fossé, sans nom, dont personne ne sait rien. Ceux qui

passent à côté de cette chose l'aperçoivent à peine, et quelques minutes plus tard ne savent pas qu'ils l'ont aperçue!" (Foket, 1999, p. 5)

L'auteure ajoute : « On ne parle pas de ces choses... et pourtant elles traversent l'enseignant en plein cœur » (Foket, 1999, p. 5). Et elle continue ainsi:

La détresse de l'enseignant chahuté est immense. À cela s'ajoute le silence indifférent ou apitoyé, sinon le regard ironique et entendu des collègues: "*Chacun son tour!*". L'effort à fournir est démesuré pour préparer les cours, tenir bon, encaisser nerveusement, sourire, alors que tout fait mal à l'intérieur. (Foket, 1999, p. 6)

Dans la même veine, Fernagu-Oudet (1999) témoigne du découragement vécu par les enseignants rencontrés dans le cadre de ses recherches. De son côté, Clerc, qui a fait des recherches surtout auprès des enseignants novices, rapporte que « les incidents critiques sont souvent évoqués avec émotion : les larmes ne sont pas rares, la véhémence verbale affleure rapidement » (Clerc, 1994, p. 12).

Pour ce qui est de la dévalorisation vécue par les enseignants et qui a été identifiée, dans la présente étude, comme un des prix à payer pour demeurer dans l'enseignement, d'autres chercheurs en ont parlé sous un angle différent. Par exemple, Amiel-Lebigre & Pichot (1978) parlent, eux aussi, de l'expérience que font les enseignants d'être dévalorisés dans leur rôle et leur fonction par la société en général. Cole (1985) en arrive aux mêmes conclusions, de même que Tardif & Lessard qui en parlent en ces termes : « Les enseignants ont en général l'impression que leur travail n'est pas reconnu à sa juste valeur » (Tardif & Lessard, 1999, p. 507). De leur côté, Esteve & Fracchia (1988) soulignent la « diminution du soutien que la société offre aux enseignants » (p. 47). Ils affirment ainsi : « Les professeurs ont le sentiment d'être agressés et persécutés quand on parle de leur travail » (p. 47) et ajoutent : « La perte de prestige de la profession semble évidente » (p. 47).

Toujours sur le plan affectif, la perception des interactions difficiles – à placer dans la colonne des coûts – vient corroborer des résultats de recherches portant sur les difficultés vécues par les enseignants. À cet égard, Huberman & Vanderberghe (1999) parlent de la relation entre l'enseignant et ses élèves comme de ce qu'il y a de plus décourageant et émotivement épuisant pour les enseignants. Plusieurs enseignants et plusieurs chercheurs affirment que la violence augmente dans les écoles, en particulier le nombre d'agressions contre des professeurs (Esteve & Fracchia, 1988). Il faut se rappeler que ce qui est le plus préoccupant pour les enseignants est toujours la gestion de la discipline dans la classe.

A frequent topic of staffroom conversation is the alleged deterioration in standards of pupil behavior. [...] Not only is this felt to have made teaching more difficult, it is also believed to have led to an increase in teacher stress and a higher incidence of mental and physical ill health. [...] Not actually 'cracking' up is becoming a sort of (inverted) status symbol indicating super resilience. (Sikes et al., 1985, p. 160)

D'ailleurs, Clerc (1994) affirme que, dans les activités de perfectionnement des enseignants, « lorsqu'il s'agit de choisir un thème prioritaire pour la formation, la discipline dans la classe est choisie par tous les groupes sans exception » (Clerc, 1994, p. 12).

Dans les recherches sur le stress des enseignants, les comportements difficiles des élèves arrivent presque toujours en tête de liste parmi les facteurs stressants (Byrne, 1999; Cole & Walker, 1989; Dunham, 1984; Farber, 1991)³⁶. En référant à des recherches effectuées au Nigeria, à Malte, en Irlande, en Angleterre, en Australie, en Suisse, en Finlande, aux États-Unis et au Canada, Byrne peut même affirmer : « From

³⁶ On trouvera dans ces quatre ouvrages des dizaines et des dizaines de références aux très nombreuses publications scientifiques sur le stress et le *burnout* chez les enseignants. Dans une de ces recherches, Loiselle et al. affirment : « Une analyse de la documentation scientifique conduit à l'identification de cinq facteurs de stress professionnel principaux affectant les enseignants » et le premier est « les comportements inappropriés des élèves » (Loiselle et al., 2000, p. 70)

a review of the literature, it seems clear that student misbehavior is a major contributor to teacher stress around the globe » (Byrne, 1999, p. 24).

Sur le plan économique, le coût le plus important qui est ressorti dans le cadre de cette recherche est la surcharge de travail. Cet aspect de la vie des enseignants est souvent souligné dans les recherches. Les témoignages en ce sens abondent dans la thèse St-Jarre (1997). De même, Esteve & Fracchia, qui résument un certain nombre de recherches, font état de « programmes surchargés » pour les enseignants. Ils donnent des exemples : « réunions, conseils de classe ou de professeurs, la réception des parents et toute autre activité annexe viennent se rajouter au travail pédagogique » (Esteve & Fracchia, 1988, p. 49). Dans une étude sur l'épuisement professionnel des enseignants, Dupuy-Walker parle du « trop à faire, dans trop peu de temps » (Dupuy-Walker, 2001, p. 257). De même, Tardif & Lessard soulignent que les enseignants ont une « trop grande charge de travail » : « les contraintes de temps constituent l'un des principaux problèmes mentionnés par les enseignants au regard de leur tâche et comme source d'insatisfaction au travail » (Tardif & Lessard, 1999, p. 144). En des mots différents, ils reprennent l'idée que cette surcharge de travail devient une condition favorable au désengagement : « L'importante charge de travail et la perception de toujours manquer de temps pourraient contribuer au manque d'intérêt pour certaines activités, voire au désinvestissement face au travail » (Tardif & Lessard, 1999, p. 146). Dans les études sur le stress des enseignants, la surcharge de travail arrive souvent en deuxième lieu dans l'ordre d'importance des facteurs stressants (Byrne, 1999, p. 23). Ainsi, les enseignants ont à payer « un lourd tribut à la santé mentale » (Amiel-Lebigre & Pichot, 1978, p. 157). Humphrey & Humphrey (1986) donnent les conclusions d'une large enquête réalisée aux États-Unis et qui révèle que le stress est le plus gros problème de santé pour les enseignants et que plus du tiers de ceux-ci prennent des congés pour cause de fatigue ou d'excès de stress.

Sur le plan éthique, cette recherche a montré que le coût le plus important pour les enseignants est celui de la déception et de la désillusion qui entraînent l'obligation de

renoncer à la réalisation de ses idéaux en enseignement. À ce propos, Ball & Goodson signalent que, plus les idéaux sont élevés, plus les enseignants sont vulnérables face à l'épreuve des exigences de la vraie vie en classe (Ball & Goodson, 1985, p. 21). De son côté, Foket rapporte ce qu'elle a vu chez les enseignants :

Que de larmes versées en secret, quelle déception devant la perte de ce qui apparaissait comme des valeurs liées à l'identité et à la pratique professionnelles : l'écoute et l'attention des élèves, l'accueil et la confiance réciproques, la conscience professionnelle. Ces valeurs semblent bien précaires. C'est déprimant. (Foket, 1999, p. 6)

On sait que cette expérience de la déception et de la désillusion est particulièrement prégnante durant la période d'insertion professionnelle que plusieurs auteurs – depuis plusieurs années – associent au « choc de la réalité » (Fessler, 1992, 1995; Field, 1979; Fuller, 1969; Huberman, 1989, 1993; Letven, 1992; Peterson, 1964; Vennman, 1984; Watts, 1980). Dans le même sens, Sikes et al. en parlent comme d'une période traumatisante en raison des « disjunctures » entre les idéaux et la pratique (Sikes et al., 1985, p. 3). Par contre, les résultats de la recherche de Boivin-Rochon (2002) sur les enseignants du secondaire en Ontario montrent que cette expérience de désillusion et de déception ne se limite pas à la période d'insertion professionnelle. En effet, sa recherche porte sur une autre période du cycle de vie professionnelle des enseignants, la période de remise en question. Elle y affirme que, « de façon unanime, les analyses manifestent l'impression d'un idéal qui se brise pendant la période de remise en question » (Boivin-Rochon, 2002, p. 157). Elle parle alors du sentiment de déception chez les enseignants et pour mieux comprendre ce sentiment, elle a tenté de comprendre l'idéal lui-même (celui qui a été brisé). Elle conclut que les enseignants se sentent déçus par rapport à l'idéal

de contribuer personnellement à l'éducation des adolescents. [...] Ils voyaient leur profession comme une vocation sans aucune comparaison avec un "job". Ils croyaient en la noblesse de leur profession qui devrait être reconnue par la société. Ils voulaient partager, donner, transmettre aux

adolescents leurs savoirs afin de les préparer à devenir la relève adulte de la société. Avec cette vision en tête, l'enseignant n'hésite pas à s'engager pleinement dans sa tâche. Il accorde une place primordiale à son travail. Il n'hésite pas à investir temps et énergie dans sa profession. Il semble accorder à son métier la même place importante qu'il donnait à l'école lorsque lui-même était élève. L'enseignant est prêt à donner de lui-même, sans compter. (Boivin-Rochon, 2002, p. 157).

Comme cela est clairement ressorti de l'analyse des données de la présente étude, c'est cet idéal élevé auquel les enseignants ont tant de peine à renoncer.

5.4.3 Discussion sur l'apport de cette recherche en comparaison avec les recherches évoquées

Après avoir indiqué les similitudes entre une partie des résultats de cette recherche et ceux des autres recherches évoquées, il reste maintenant à indiquer les différences afin de faire ressortir un des apports spécifiques de cette thèse.

Les recherches qui ont recours à une approche par les motivations appréhendent le phénomène du point de vue de « ce qui pousse » l'acteur. L'acteur « est motivé », il est agi. C'est pour cette raison que le verbe *motiver* est employé le plus souvent au passif : on est motivé par... De même, l'approche par les « facteurs » étudie le phénomène du point de vue de ce qui « influence » l'acteur.

Les résultats de cette recherche ont mis en lumière que l'enseignant est un acteur et un « délibérateur », c'est-à-dire que c'est lui qui accorde un sens et une valeur aux différents aspects de son vécu et qui opère un calcul en comparant les différents gains et les différents coûts. Par ses délibérations, il revoit lui-même constamment son calcul et donc les stratégies qui en découlent. En effet, l'enseignant « donne » sens à ce qu'il vit et oriente ses actions en fonction du sens qu'il leur donne (par les délibérations). Ainsi, ses actions sont fondamentalement des « stratégies » dont il est lui-même le « moteur » et le « conducteur ». Il n'est pas agi, ni par ce qui le pousse,

ni par ce qui l'influence. Évidemment, il vit dans des « conditions » qui proviennent de son environnement et qui l'influencent dans une certaine mesure, mais il demeure toujours celui qui donne un sens (une signification et une direction-finalité) à ses « conduites ».

Cette différence essentielle entre la perspective de cette recherche et celle des autres recherches évoquées peut avoir des conséquences importantes, notamment sur la façon d'aborder les difficultés identifiées dans les diverses approches. En effet, les approches qui appréhendent l'engagement des enseignants du point de vue des aspects motivationnels ou du point de vue des facteurs appellent des interventions qui risquent de ne pas s'adresser au cœur du phénomène qui rejoint l'intériorité de l'enseignant, dans ses « valeurs », c'est-à-dire dans le processus délibératif par lequel il accorde une valeur (il donne un sens) à ce qu'il vit, notamment à ce qu'il vit de difficile. Par exemple, s'attaquer aux difficultés de gestion de classe peut apporter éventuellement un baume sur la souffrance de l'enseignant, mais si l'on ne voit pas que l'évaluation des coûts (faite par l'enseignant) provient principalement du sens qu'il donne à l'opportunité qu'il a – ou qu'il n'a pas – de vivre son idéal, on ne s'attaquera pas au problème dans le sens qu'il revêt pour l'enseignant lui-même.

On revient ainsi au cœur même de l'originalité de cette étude. On y a vu que l'enseignant fait porter d'abord et avant tout ses délibérations sur la possibilité d'actualiser son option fondamentale en éducation. Il semble que ce n'est pas simplement en offrant des « activités » de développement professionnel que l'on va favoriser l'engagement de cet enseignant. En effet, on risque davantage de favoriser cet engagement si on aide l'enseignant à « délibérer » (évaluer et calculer) en l'aidant à prendre conscience des « valeurs » qu'il porte en lui et sur lesquelles il a un pouvoir (relatif, mais essentiel) et en l'aidant à discerner les voies par lesquelles il pourra vivre ses valeurs. C'est probablement en empruntant cette perspective que les programmes de formation des maîtres vont favoriser le développement de la onzième compétence qui porte sur l'engagement dans son développement professionnel.

Ainsi, on comprend, à la lumière des résultats de cette recherche, qu'il ne suffit pas de favoriser le développement professionnel des enseignants pour prévenir les problèmes qui les mènent vers le décrochage. Il faut s'assurer que les activités de développement professionnel sont vraiment orientées dans la continuité de l'engagement initial en éducation, c'est-à-dire dans la continuité de la fidélité aux valeurs et aux désirs les plus profonds des enseignants.

En ce qui concerne spécifiquement les programmes universitaires, ne faudrait-il pas s'assurer d'offrir un véritable arrimage entre la pratique réflexive et la recherche, par exemple, en encourageant les mémoires professionnels ou les recherches-actions, ou encore la recherche « ontogénique » dont parle Van Der Maren (1996, p. 66). Par ces divers moyens, l'enseignant pourrait prendre conscience de ce qui est au cœur de sa pratique et de ses stratégies.

À ce propos, il est intéressant de noter un aspect particulier des résultats de cette recherche. Lorsque la démarche de développement professionnel de l'enseignant est une stratégie générale finalisée par la priorité à la continuité de son engagement initial, cette stratégie générale est composée de stratégies spécifiques qui mettent l'accent sur la pratique réflexive. Ainsi, parmi les quatre voies générales de développement professionnel que la recension des écrits a permis d'identifier (exploitation des ressources internes, exploitation des ressources externes, pratique réflexive, dimension collégiale; voir section 2.2.2), celle que les enseignants privilégient en tant que stratégie de développement professionnel est la pratique réflexive. Ce constat est en cohérence avec les résultats de cette recherche. En effet, l'enseignant ne s'engage dans son développement professionnel qu'en fonction des délibérations qu'il fait à propos des gains et des coûts liés à ce qu'il vit concrètement dans son engagement en enseignement. Il ne s'engage donc dans son développement professionnel qu'en tant qu'« acteur délibératif ». Au cours de cette démarche de recherche, il a été possible de constater que les participants ont saisi l'aspect aidant des entrevues tant sur le plan professionnel que personnel. Plusieurs ont dit qu'ils conservaient des copies des

courriels échangés. Plusieurs aussi ont dit qu'ils avaient vécu des prises de conscience importantes par les entrevues. Il semble que ces entrevues aient été pour eux une occasion privilégiée de réfléchir sur leur pratique enseignante dans ce qu'elle a de plus fondamental et donc de vivre concrètement leur stratégie privilégiée qu'est la pratique réflexive.

5.5 Calculer avant de s'investir.

Tel que vu au chapitre II portant sur le cadre conceptuel, le calcul fait par les acteurs est un calcul très complexe qui tient compte, non seulement des gains et des coûts encourus, mais aussi de la valeur relative accordée à chacun de ces gains et de ces coûts. En effet, les enseignants ne font pas comme seule délibération l'identification des gains et des coûts, mais ils accordent une valeur relative à chacun des gains et des coûts. De plus, à partir de cette « valeur accordée », les enseignants comparent les gains et les coûts et tirent des conclusions sur le bilan du rapport gains-coûts.

Sur ce point particulier de la complexité du calcul effectué par les enseignants, trois remarques se sont dégagées de la confrontation des données de cette recherche avec les résultats des autres recherches sur l'engagement.

Premièrement, certains auteurs avaient déjà mis en lumière que le calcul implique une comparaison entre les gains « encaissés » et les gains qui avaient été anticipés (Adams, 1999; Caldwell et al., 1990; Meyer & Allen, 1997). D'autres avaient montré que le calcul se fait aussi en fonction des gains et des coûts « anticipés » (Wanous et al. 1992). Par exemple, tant qu'un enseignant anticipe qu'il éprouvera un grand plaisir à enseigner, cette anticipation des gains peut suffire pour faire pencher la balance du côté des gains. Par exemple aussi, lorsqu'un enseignant sent que sa santé est mise en péril ou que le découragement le guette s'il continue à enseigner, ce coût anticipé favorise plutôt le désengagement.

Deuxièmement, le calcul peut reposer sur une comparaison entre le bilan gains-coûts de l'individu et ce qu'il perçoit comme bilan gains-coûts chez ses pairs (Dolan & Garcia, 1999). Dans les données de cette recherche, on trouve un exemple illustrant cette comparaison. Guylain affirme qu'il a abandonné l'enseignement parce qu'il n'était plus capable de supporter la comparaison qu'il faisait lui-même entre, d'une part, son incapacité à réaliser son idéal de « bon prof » (c'est lui qui fait cette évaluation) et, d'autre part, l'incarnation qu'il voit de cet idéal dans ses pairs qu'il appelle les « profs-champions ». En d'autres mots, il percevait qu'il devait payer le coût du renoncement à la réalisation de son idéal alors que ses pairs n'avaient pas à payer ce coût. Le calcul de Christian a eu les mêmes conséquences (il a abandonné l'enseignement), mais sa comparaison était inversée. En effet, il trouvait qu'il avait un coût énorme à payer pour réaliser son idéal dans un contexte où ses pairs avaient démissionné intérieurement. À un certain moment, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, il n'a plus été capable de supporter la comparaison entre son engagement exigeant et le désengagement de ses pairs.

Troisièmement, il arrive que le calcul repose sur une comparaison entre le bilan gains-coûts de l'engagement actuel et le bilan gains-coûts d'un engagement futur (Adams, 1999). Dans ce calcul, l'individu tient compte des gains et des coûts associés au changement (par exemple, l'adaptation à un nouvel emploi) en les comparant aux gains et aux coûts associés à la continuité (Meyer et al., 1989). Les résultats de cette recherche montrent que les enseignants qui choisissent de réorienter leur carrière le font en calculant les gains qu'ils peuvent récupérer par des stratégies spécifiques. Ils organisent un « passage » qui rapporte le plus possible tout en « coûtant » le moins possible.

Toujours en comparant son engagement actuel avec un autre engagement possible, l'acteur peut aussi considérer le coût du renoncement aux gains liés à l'autre engagement dans le cas où il choisit la continuité. À l'inverse, dans le cas où il choisit le changement, il peut considérer le coût du renoncement aux gains liés à la continuité

(Ko et al., 1997; Leik et al., 1999). Cet aspect du calcul a été intensément vécu par Guylain; durant les quelques mois passés entre les premiers et les derniers épisodes de collecte de données auprès de lui, il a changé au moins deux fois de processus. Il n'arrivait pas à renoncer aux gains liés à la continuité de son engagement en enseignement primaire ni aux gains liés à l'autre engagement qui l'attirait fortement, mais qui impliquait le désengagement de l'enseignement. Plusieurs des participants à cette recherche ont vécu cette forme d'ambivalence.

Pour donner un dernier exemple de calcul et faire ainsi une dernière fois la relation entre les résultats de cette recherche et ceux des recherches sur l'engagement, rappelons que certains chercheurs mentionnent le fait que l'entrée dans un processus de désengagement peut avoir une certaine influence sur le calcul. En effet, il arrive que l'acteur qui se désengage tente de faciliter le renoncement qu'il doit faire par rapport aux gains perdus. Pour ce faire, il diminue la valeur qu'il accorde à ces gains et « augmente » la valeur qu'il accorde aux coûts reliés à l'engagement qu'il a abandonné. Ainsi, plus il « augmente » la valeur des coûts qu'il n'a plus à payer et plus il abaisse la valeur des gains auxquels il a renoncé, plus il a l'impression d'avoir fait « une bonne affaire » en se désengageant. En d'autres mots, pour faciliter le deuil des gains perdus, il refait son calcul en mettant l'accent sur les coûts, justifiant ainsi son désengagement (Brickman et al., 1987; Dolan & Garcia, 1999; Sternberg, 1987).

Cet aspect du calcul qui est mis en lumière par ces chercheurs a permis de mieux comprendre ce qui ressortait clairement des données, à savoir que les ex-enseignants (de même que ceux qui sont sur le point de le devenir) ont une vision beaucoup plus pessimiste de l'enseignement. Leur calcul résulte en un bilan gains-coûts dans lequel les coûts ont beaucoup plus d'importance que les gains. Évidemment, le bilan est déficitaire avant le désengagement – sinon il n'y a pas de désengagement – mais disons qu'il l'est encore davantage après le désengagement.

On voit donc clairement que l'enseignant – comme tout acteur social – est un « stratège » qui soupèse constamment les gains et les coûts (les conséquences) des

actions qu'il entreprend pour avancer dans les différents processus d'engagement ou de désengagement. Si l'on veut aider les enseignants et les futurs enseignants à vivre de façon plus cohérente avec leurs stratégies, il faut les aider à faire un meilleur calcul, c'est-à-dire à faire une réflexion la plus éclairée possible sur les enjeux de leurs stratégies. Dans cette perspective, les chercheurs en sciences de l'administration conseillent aux organisations de faire en sorte que leurs employés perçoivent toujours mieux les gains et les pertes liés à leur engagement (Irving et al., 1997; Yoon & Thye, 2002). Plus précisément, Ulrich souligne l'importance de faire baisser la perception des coûts, notamment en éliminant un certain nombre (par une hiérarchisation des priorités) comme, par exemple, certaines demandes faites aux employés (Ulrich, 1998). Pour ne donner qu'un exemple qui vient d'un des participants à cette recherche, les directions d'écoles pourraient veiller à ce qu'aucune réunion ne se termine après 17h00.

Toujours à propos de cet aspect précis du calcul qui est fait par les enseignants et sur lequel ils se basent pour continuer ou reculer dans leur engagement, les recherches démontrent que les organisations qui peuvent avoir une certaine influence sur ce calcul devraient mettre en place des mécanismes pour connaître leurs employés, connaître un peu mieux leur évaluation et leur calcul, connaître la signification qu'ont pour eux les avantages et les inconvénients qu'ils vivent dans leur travail (Adegbedi, 1993). Jaros (1997, p. 321) ajoute que les « managers » doivent être attentifs aux différents plans sur lesquels est faite l'évaluation des gains et des coûts chez les employés. Comme le rappellent Meyer & Allen (1997, p. 52), l'évaluation de ce qui est gratifiant ou non peut différer d'un individu à l'autre; cette évaluation dépend des « valeurs » de chacun, c'est-à-dire de ce à quoi il accorde de la valeur dans la vie. Nias (1981) souligne l'importance de tenir compte des valeurs des enseignants, de leurs buts dans la vie, de ce qui leur tient à cœur. Elle dit qu'une école doit être assez « flexible » et ses buts doivent être assez « ouverts » ou « flous » pour « accommoder » les enseignants ayant des priorités diverses et leur « allouer » des

opportunités nombreuses de s'engager selon leurs valeurs : « Schools which provide the opportunity for teachers to satisfy in their work different types of personal and occupational need are more likely to have satisfied and well-motivated staffs than those which do not. » (Nias, 1981, p. 190).

Quant à eux, Cohen & Kirchmeyer (1995) parlent de l'importance de fournir aux employés des « gains » qui peuvent avoir beaucoup de sens pour eux bien qu'ils ne soient pas liés directement à leur engagement dans la profession. Ils donnent l'exemple des politiques de support à la conciliation travail-famille. Ils parlent alors d'un souci que doit avoir l'organisation de « partager » les valeurs de ses employés.

Dans le même sens, Dolan & Garcia rappellent que les employés doivent percevoir une certaine réciprocité dans l'investissement :

Nous avons tous entendu d'un président ou d'un administrateur l'affirmation suivante : « *nos employés constituent notre actif le plus important* », ce qui ne les empêche pas de prendre une mesure draconienne, réduire les effectifs face à une situation de crise. (Dolan & Garcia, 1999, p. 53)

Plusieurs participants à cette recherche ont évalué comme un coût énorme le fait que leurs pairs et leurs supérieurs ne partageaient pas leurs valeurs, notamment parce qu'ainsi ils se sentent dévalorisés.

En somme, si l'on veut favoriser la croissance de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel, il faut considérer l'enseignant comme un acteur délibératif et un stratège autonome, en d'autres mots, comme l'acteur principal de son engagement.

CONCLUSION

Dans sa réforme des programmes de formation des maîtres, le ministère québécois de l'Éducation propose de réduire le taux de décrochage professionnel chez les enseignants du primaire et du secondaire en favorisant chez ces derniers l'engagement dans une démarche de développement professionnel. Cette proposition repose sur l'hypothèse que plus un enseignant s'engage dans son développement professionnel, moins il n'envisage d'abandonner la profession.

La présente recherche s'est située, en quelque sorte, en amont de l'hypothèse du MEQ. Elle visait à explorer le phénomène en lui-même sans chercher à vérifier l'hypothèse. Ainsi, l'objet de cette recherche était le phénomène de l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. Ce phénomène a été étudié à partir d'un cadre qui a fourni une définition des concepts servant à nommer le phénomène. Ainsi, l'engagement a été appréhendé comme un processus dans lequel l'enseignant entre à la suite d'une évaluation des gains et des coûts associés à l'état d'engagement dans lequel il se trouve en tant qu'enseignant du primaire ou du secondaire, et à la suite d'un calcul dont le résultat est soit qu'il y a plus de gains soit qu'il y a plus de coûts liés à son engagement. Dans ses objectifs, l'étude comprenait aussi une attention à la variation du phénomène, c'est-à-dire à la différence entre des processus d'engagement et des processus de désengagement. De plus, la définition de l'engagement comme investissement de soi (et du désengagement comme désinvestissement de soi) impliquait que les gains perçus comme tels dans l'évaluation faite par l'enseignant constituent les conditions favorables les plus importantes pour l'avancement dans les processus de continuité de l'engagement et les coûts perçus comme tels dans l'évaluation faite par l'enseignant constituent les conditions favorables les plus importantes pour l'avancement dans les processus de discontinuité ou de désengagement.

En d'autres mots, toujours selon la définition de l'objet d'étude, il fallait étudier comment les enseignants s'engagent ou se désengagent conséquemment aux délibérations qu'ils font, d'une part, en évaluant les gains et les coûts reliés à un état d'engagement et, d'autre part, en opérant un calcul pour voir s'ils ont plus de gains que de coûts ou vice-versa, cette évaluation se faisant à partir du sens que donnent les enseignants aux conséquences (actuelles et anticipées) de leur engagement.

Le phénomène faisant l'objet de cette étude a donc été appréhendé comme un processus, c'est-à-dire comme une ligne d'action qui, d'une part, avance sous l'influence de conditions favorables et, d'autre part, se compose de stratégies mises en œuvre par les enseignants, la stratégie principale étant le développement professionnel qui est actualisée par les voies de l'exploitation des ressources internes, de l'exploitation des ressources externes, de la pratique réflexive et de la collégialité.

C'est à partir de cette définition de l'objet d'étude que cette recherche visait à comprendre le phénomène de l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. Plus précisément, il s'agissait d'étudier le phénomène dans ses variations sur le continuum entre l'engagement et le désengagement, d'étudier les délibérations des enseignants par lesquelles ils évaluent les gains et les coûts en jeu dans leur engagement et par lesquelles ils calculent le rapport entre ces gains et ces coûts, d'étudier l'engagement et le désengagement comme des « processus » – ce qui implique l'étude des dynamiques constituées par les conditions favorables à l'avancement dans les processus (conditions favorables perçues comme tel par les enseignants lorsqu'ils interprètent ce qu'ils vivent en rapport au phénomène à l'étude) –, enfin, d'étudier les stratégies que les acteurs déploient afin d'avancer dans les processus et dans les différentes voies de développement professionnel.

L'objet de la recherche constituait donc un « terrain » à explorer, non seulement en raison de la pertinence sociale et scientifique de la question, mais aussi parce qu'il n'avait pas encore été exploré selon les règles d'une démarche scientifique.

Ce besoin d'une approche exploratoire et inductive appelait le choix de la *Grounded Theory* comme méthodologie générale, même si d'autres approches auraient pu aussi être pertinentes. La GT est caractérisée par une interdépendance et par une circularité entre la collecte et l'analyse des données, par l'utilisation d'un échantillonnage théorique, par une validation constante de l'analyse théorisante jusqu'à saturation et par la prise en compte de ce qui émerge des données empiriques.

Ainsi, en recueillant des données empiriques auprès d'une quarantaine de participants et en analysant ces données selon les procédures propres à la méthodologie de la *Grounded Theory*, il a été possible de construire une compréhension du phénomène et d'en arriver aux conclusions formulées aux prochains paragraphes.

La démarche de développement professionnel est une stratégie qui peut être utilisée dans des processus de continuité de l'engagement initial en enseignement primaire et secondaire, mais aussi dans des processus de discontinuité par rapport à cet engagement initial. Plus précisément, le développement professionnel permet d'avancer dans l'un des cinq processus suivants : le processus qui donne priorité à la continuité, le processus de continuité mitigée, le processus ambigu (continuité et désengagement), le processus de désengagement mitigé et le processus qui donne priorité au désengagement.

Le choix de l'enseignant de faire servir sa démarche de développement professionnel à un processus finalisé par l'engagement ou à un processus finalisé par le désengagement est fait en fonction d'une évaluation des gains et des coûts liés à son engagement en enseignement primaire ou secondaire. L'ensemble des gains perçus par l'enseignant (en rapport avec son engagement en enseignement) s'intègre en un gain global qui est celui de la possibilité de réaliser son option fondamentale en éducation, c'est-à-dire son désir profond, le sens de son existence, ce qui le rend heureux, ce qui le valorise personnellement, sa passion la plus chère, son identité professionnelle la plus positive à ses yeux, son idéal le plus élevé, sa vocation et sa

mission. En cohérence avec l'évaluation qu'il fait des gains liés à son engagement en enseignement, l'enseignant considère comme un coût insupportable le fait de devoir renoncer à la réalisation de son option fondamentale, notamment en raison de conditions telles la surcharge de travail, le manque de ressources, la violence diffuse, etc. Il vit cette nécessité de renoncer à son idéal comme une atteinte à son intégrité au point qu'il en devient malade – psychologiquement et physiquement.

Lorsque l'enseignant perçoit qu'il peut réaliser son option fondamentale dans l'exercice de l'enseignement primaire ou secondaire, il s'engage de plus en plus dans la continuité de son engagement initial dans la profession enseignante et il poursuit sa démarche de développement professionnel en vue d'avancer dans cet engagement. Par contre, lorsque l'enseignant perçoit qu'il doit renoncer, dans l'exercice de l'enseignement primaire ou secondaire, à la réalisation de son option fondamentale, il se désengage de plus en plus de cette profession et poursuit sa démarche de développement professionnel dans le but de quitter l'enseignement primaire et secondaire. Dans ce cas, l'enseignant poursuit cette démarche si – et dans la mesure où – celle-ci lui ouvre une voie de remplacement, c'est-à-dire un autre engagement, et il oriente en même temps cette démarche dans le sens d'un engagement plus profond *en éducation*. En d'autres mots, à un premier niveau, l'enseignant du primaire ou du secondaire, avance, par son développement professionnel, dans des processus de continuité ou des processus de discontinuité de son engagement initial dans la profession, mais à un autre niveau, lorsque la démarche de développement professionnel permet de « gagner » ce qui a le plus de valeur aux yeux de l'enseignant, c'est-à-dire la réalisation de son option fondamentale en éducation, cette démarche se situe alors dans une dynamique de fidélité à son engagement plus profond en éducation.

Ainsi, la conclusion générale de cette recherche est la suivante. L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel constitue un processus d'investissement de soi dans la réalisation de leur option

fondamentale en éducation. Cet engagement constitue donc essentiellement un processus de fidélité à soi, à son idéal, à sa vocation, à sa mission

* * * * *

Le fait que cette recherche ait été réalisée avec l'approche méthodologique de la GT a permis de comprendre des dimensions du phénomène non soupçonnées au départ de la démarche. Ceci a permis aussi de construire une compréhension solidement validée par les données empiriques. De plus, tel que vu au chapitre III, la construction théorique finale a conservé son caractère provisoire en ce sens qu'elle ouvre plusieurs questions qui pourraient faire l'objet d'un prolongement de la recherche ou de futurs projets de recherche. Mentionnons ici quelques-unes de ces questions.

Premièrement, il serait intéressant d'explorer d'autres phénomènes d'engagement qui ont été appréhendés jusqu'à maintenant avec l'approche par les relations interpersonnelles. Ne serait-il pas intéressant, par exemple, d'étudier la vie conjugale sous l'angle du processus plutôt que sous l'angle relationnel? On pourrait alors chercher les conditions qui sont favorables à l'avancée dans l'engagement de même que celles qui sont favorables au recul et au désengagement. Ceci donnerait sûrement une compréhension différente de celle qui appréhende l'engagement sous l'angle plus statique du degré de force ou de faiblesse du lien interpersonnel.

Deuxièmement, une analyse plus fine des conditions favorables aux divers processus d'engagement et de désengagement, pourrait, comme le suggère Strauss (1993), permettre de distinguer – sur un continuum plutôt que sur une opposition radicale – les conditions externes des conditions internes, les conditions externes étant plus éloignées du phénomène tel qu'il est vécu dans les interactions de l'individu, et les conditions internes étant « dans » les interactions elles-mêmes, en

particulier dans les interactions que l'individu vit avec lui-même. Strauss (1993) appelle les conditions externes les conditions *macro* et les conditions internes les conditions *micro*.³⁷ Ces distinctions permettent de situer les acteurs qui peuvent éventuellement agir sur les différentes sortes de conditions. Évidemment, plus les conditions sont internes, plus elles sont à la portée de l'individu qui vit le phénomène et plus elles sont externes, plus elles sont à la portée des acteurs sociaux qui ont un pouvoir sur un plus large ensemble, par exemple, en ce qui concerne les enseignants, les conditions externes sont davantage à la portée des directions d'école, des directions des commissions scolaires, du ministère de l'Éducation, etc.

Troisièmement, les résultats de cette recherche pourraient être le point de départ d'une approche heuristique utile à l'étude du phénomène de l'engagement-désengagement tel qu'il est incarné dans d'autres situations de travail ou même de bénévolat, en particulier dans des situations où le désengagement constitue un élément d'une problématique sociale. Comme le montrent plusieurs recherches, d'autres occupations ont des points en commun avec l'enseignement, par exemple, les infirmières qui sont, elles aussi, dans des situations de travail à interaction humaine. Elles aussi sont des professionnelles ayant des idéaux élevés, elles aussi vivent des situations de surcharge de travail, etc.

Quatrièmement, ce qui a émergé des données empiriques de cette recherche concernant l'expérience du calcul a fait entrevoir une limite de l'approche méthodologique adoptée. En effet, en voulant recueillir des données plus précises sur cette expérience du calcul, il est ressorti que les méthodes de collecte des données liées à la GT ne permettaient pas suffisamment aux participants de rendre compte de la complexité du calcul qu'ils opéraient. Il semble bien que l'approche ait permis de comprendre les processus dans leur dimension psychosociale, mais qu'elle soit plus limitée pour appréhender le monde intérieur où se situe ce calcul. Il semble qu'une

³⁷ Ces distinctions sont reprises dans le paradigme analytique proposé par Strauss & Corbin (1998) dans leur livre sur la *Grounded Theory*.

autre approche, avec des entrevues en profondeur, comme le type d'entrevue utilisée en phénoménologie, serait plus appropriée pour ce genre d'objectif. De plus, les outils de la phénoménologie et de la méthodologie des histoires de vie auraient éventuellement facilité l'identification de phases dans les processus.

Cinquièmement, le phénomène à l'étude n'a été exploré que du point de vue des enseignants. Pourtant, d'autres acteurs y sont impliqués. Il serait intéressant de « trianguler » les sources de données en faisant appel à des participants qui vivent le phénomène à leur manière et qui l'interprètent sous un angle différent. Pensons, par exemple, aux directeurs d'école, aux formateurs d'enseignants, aux conjoints des enseignants, etc.

Sixièmement, il est clair que la saturation a été atteinte sur la compréhension de l'évaluation des gains et des coûts de même que sur la compréhension des cinq processus identifiés. À partir de ce résultat général, il semble qu'il serait intéressant de bâtir un instrument de collecte de données avec une approche mixte qui impliquerait des données quantitatives et qualitatives, de même qu'une analyse quantitative et qualitative. Ainsi, on pourrait élargir beaucoup l'échantillon, le rendre statistiquement représentatif de la population ciblée (les enseignants québécois du niveau primaire et du niveau secondaire) et ainsi obtenir des résultats plus généralisables. C'est une autre voie possible.

Enfin, certaines questions laissées en suspens pourraient faire l'objet de recherches ultérieures, par exemple : Qu'en est-il du désengagement « en éducation » chez les enseignants? Qu'en est-il du désengagement de son développement professionnel chez les enseignants? Comment se situe l'engagement étudié dans l'ensemble des engagements de l'enseignant? Quels résultats obtiendrait-on par la prise en compte d'autres éléments contextuels que ceux qui ont été explorés dans cette thèse?

En conclusion, malgré ses limites, cette recherche a permis de proposer une compréhension globale d'un phénomène qui préoccupe énormément de gens mais qui n'avait jamais fait l'objet d'une étude scientifique. Cette compréhension globale permet d'intégrer dans un tout systémique les résultats d'autres études comme celles sur les motivations des enseignants et sur le stress vécu par les enseignants. De plus, on saisit mieux ce que vivent les enseignants dans leurs passions, mais aussi dans leurs souffrances qui conduisent certains au décrochage professionnel. Enfin, l'auteur de cette thèse est heureux d'avoir pu mettre en lumière le fait que les enseignants sont des êtres profondément engagés dans une mission éducatrice qui est d'une importance capitale pour l'avenir du monde.

RÉFÉRENCES

- Adams, J. M. (1999). Future Directions for Commitment Research. Dans Adams, J. M. & Jones, W. H. (Eds.), *Handbook of Interpersonal Commitment and Relationship Stability* (p. 451-469). New York : Kluwer.
- Adegbidi, F. V. (1993). Promouvoir l'engagement au travail: une approche judicieuse pour l'entreprise africaine? *Cahiers de sociologie économique et culturelle* , (20), 64-79.
- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, (60), 265-296.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26, 49-61.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (2000). Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. Dans Goffin, R. D. & Helmes, E. (Eds.), *Problems and solutions in human assessment* (p. 285-314). Boston : Kluwer.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1997). Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignement. Dans Altet, M. (Éd.), *Professionaliser le métier d'enseignant* (p. 11-21). Nantes : CRDP.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant-professionnel" et une culture professionnelle d'acteur? Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (Éds), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 71-86). Paris : PUF.

- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (Éds), *Former des enseignants professionnels* (3^e éd.) (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Amadiou, J.-F. & Cadin, L. (1996). *Compétences et organisation qualifiante*. Paris : Économica.
- Amiel-Lebigre, F. & Pichot, P. (1978). Psychopathologie de la fonction enseignante. Dans Debesse, M. & Mialaret, G. (Éds), *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 7 (p. 147-163). Paris : PUF.
- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 1-20). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, D. A. et al. (1973). *Competency Based Teacher Education: Problems and Prospects for the Decade Ahead*. Berkeley : McCutchan.
- Anderson, L. & Pellicer, L. (2001). *Teacher peer assistance and review*. Thousand Oaks : Corwin.
- Anderson, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. Dans Crahay, M. & Lafontaine, D. (Dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 365-385). Bruxelles : Labor.
- Andrews, I. (1987). Induction programs: Staff development opportunities for beginning and experienced teachers. Dans Wideen, M. F. & Andrews, I. (Éds.), *Staff development for school improvement. A focus on the teacher* (p. 142-153). New York : Falmer.
- Aram, R., Breck, S. & Saunders, G. (2002). Professional development with added value. *Rural Educator*, 23(3), 33-36.
- Ashcroft, K. & Griffiths, M. (1989). Reflective teachers and reflective tutors: school experience in an initial teacher education course. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 35-52.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (Éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

- Ball, S. J. & Goodson, I. F. (1985). Understanding Teachers: Concepts and Contexts. Dans Ball, S. & Goodson, I. (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (p. 1-26). London : Falmer.
- Bangs, J. (2000). L'effet de la situation démographique au Royaume-Uni. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada. Résumés des communications présentées à la Conférence de la FCE, Ottawa, octobre 2000* (Site web: www.ctf.fce.ca) (p. 11-13).
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. Dans Blanchard-LaVille, C. & Fablet, D. (Coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 27-49). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. & Demailly, L. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. *Recherche et formation*, (17), 65-75.
- Barbot, M.-J. & Camatari, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Barone, T. B. D. C., Blanchard, J., Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. Dans Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (p. 1108-1149). New York : Macmillan.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham, UK : Open University Press.
- Baszanger, I. (1992). Introduction: Les chantiers d'un interactionniste américain. Dans Baszanger, I. (Éd.), *La Trame de la Négociation: Sociologie Qualitative et Interactionnisme* (p. 11-63). Paris : L'Harmattan.
- Batal, C. (1997). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public. L'analyse des métiers, des emplois et des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Bean, T. W. & Zulich, J. (1989). Using dialogue journals to foster reflective practice with preservice content-area teachers'. *Teacher Education Quarterly*, 16(1), 33-40.
- Becher, T. (1999). *Professional practices: Commitment and capability in a changing environment*. New Brunswick, NJ : Transaction.

- Beck, C. T. (1999). Grounded theory research. Dans Fain, J. A. (Éd.), *Reading, Understanding and Applying Nursing Research* (p. 205-225). Philadelphia, PA : F.A.Davis.
- Becker, H. S. (1961). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Becker, H. S. (1964). Personal change in adult life. *Sociometry*, (27), 40-53.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Bednarz, N., Baribeau, C., Blouin, P., Gattuso, L., Lebrun, M. & Lebuais, P. (1999). Que pensent les futurs enseignants du primaire et du secondaire de leur future profession. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Dir.), *L'enseignant un professionnel* (77-118) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, J. (1998). *Collegial Professionalism*. Phoenix, AR : Oryx Press.
- Berg, G. (1983). Developing the teaching profession: Autonomy, professional code, knowledge base. *Australian Journal of Education*, 27(2), 173-186.
- Berger, G. (1988). Formation introuvable pour profession impossible. *Éducation permanente*, (96), 73-79.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-174.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-32.
- Bisaillon, R. (1993). Pour un professionnalisme collectif. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 225-232.
- Blackman, C. A. (1989). Issues in professional development: the continuing agenda . Dans Holly, M. L. & McLoughlin, C. S. (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (p. 1-15). London : Falmer.

- Blais, M., Chamberland, E. & Thibault, A. (1994). *L'andragogie: champ d'études et profession*. Montréal : Guérin.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London : Routledge.
- Blau, G. J. (1988). Further exploring the meaning and measurement of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 284-297.
- Blondel, M. (1950). *L'action*. Paris : PUF.
- Blumer, H. (1938). Social Psychology. Dans Schmidt, E. P. (Ed.), *Man and Society* (p. 144-198). New York : Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Boivin-Rochon (2002). *Étude phénoménologique de la période de remise en question telle que vécue par des enseignants franco-ontariens du secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Hull :
- Bolam, R. (1993). *Recent developments and emerging issues in the continuing professional developments of teachers*. London : General Teaching Council for England and Wales (GTC).
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bos, C. S. (1995). Professional development and teacher change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 379-382.
- Bouchard, Y. (2000). De la problématique au problème de recherche. Dans Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 79-98). Sherbrooke : CRP.
- Boucher, L.-P., Caillé A. & L'Hostie, M. (1995). Des conditions de réalisation d'un processus de recherche-action visant une transformation des pratiques éducatives. *Changement sociétal et recherche en éducation. Actes du colloque réseau de doctorat en éducation tenu à l'UQAC* (p. 209-234). Chicoutimi : Éditions ÈRE-2000.
- Boucher, L.-P. & L'Hostie, M. (1997). Transformation des pratiques pédagogiques. Dans Boucher, L.-P. & L'Hostie, M. (Dir.), *Le développement professionnel continu en éducation* (p. 103-122). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Boucher, L.-P. & Vachon, J.-C. (1995). Une démarche d'élaboration des savoirs professionnels: fondements et étapes. Dans Garant, C., Lacourse, F. & Scholer, M. (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 153-161). Sherbrooke : CRP.
- Bourdoncle, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 133-151.
- Bourgeois, É. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, (136), 101-109.
- Bourgeois, É. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bourgeois, É. (1991). La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement. *Recherche en éducation. Théorie et pratique*, (6), 25-30.
- Bousquet, J.-C. (2000). Québec. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada. Résumés des communications présentées à la Conférence de la FCE, Ottawa, octobre 2000* (Site web: www.ctf.fce.ca) (p. 9-10).
- Bouteiller, D. (2000). Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu. Dans Bouteiller, D. (Dir.), *Former pour performer* (p. 13-38). Montréal : Gestion, Revue internationale de gestion.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bowers, B. J. (1988). Grounded theory. Dans Sarter, B. (Ed.), *Paths to knowledge: Innovative research methods for nursing* (p. 33-59). New York : National League for Nursing.
- Boyé, M. & Ropert, G. (1994). *Gérer les compétences dans les services publics*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Bray, J. N. (2002). Uniting teacher learning: Collaborative inquiry for professional development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (94), 83-91.
- Brehm, J. W. & Cohen, A. R. (1962). *Exploration in cognitive dissonance*. New York : Wiley.

- Brickman, P. (1987). Commitment. Dans Wortman, C. B. & Sorrentino, R. (Eds.), *Commitment, conflict, and caring* (p. 1-18). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Brickman, P., Dunkel-Schetter, C. & Abbey, A. (1987). The development of commitment. Dans Wortman, C. B. & Sorrentino, R. (Eds.), *Commitment, conflict, and caring* (p. 145-221). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham, UK : Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brockett, R. G. (1991). Planning for Professional Development. Dans Brockett, R. G. (Ed.), *Professional development for educators of adults* (p. 97-101). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. Dans Houston, R. W. (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 311-328). London : Macmillan.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- Burke, P. J. (1993). Staff development for school improvement. Dans Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C. & Fessler, R. (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (p. 75-91). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Burnaford, G. (1996). Supporting Teacher Research: Professional Development and the Reality of Schools. Dans Burnaford, G., Fischer, J., Hobson, D., (Eds.), *Teachers Doing Research: Practical Possibilities* (p. 137-150). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Butroyd, B. (1995). Competence in initial teacher-training: technical or professional? Dans McKenzie, P., Mitchell, P. & Oliver, P. (Eds.), *Competence and accountability in education* (p. 65-85). Hants, UK : Arena.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. Dans Vandenberghe, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (p. 15-37). Cambridge : Cambridge University Press.

- Cabin, P. (2000). L'essor de la sociologie interactionniste. Dans Cabin, P. & Dortier, J.-F. (Éds), *La sociologie. Histoire et idées* (p. 99-102). Auxerre : Sciences Humaines.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.
- Caldwell, D. F., Chatman, J. A. & O'Reilly, C. A. (1990). Building organizational commitment: A multifirm study. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 245-261.
- Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenzyer, B. J., Nettles, D. H. & Wyman, R. M. J. (1997). *How to develop a professional portfolio*. Boston : Allyn & Bacon.
- Carbonneau, M. & Héту, J.-C. (2001). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (Éds), *Former des enseignants professionnels* (3^e éd.) (p. 77-96). Bruxelles : De Boeck.
- Carr, D. (1993). Guidelines for teacher training: the competency model. *Scottish educational review*, 25(1), 17-25.
- Carré, P. (2000). L'autoformation et le *self-directed learning*: Parle-t-on des mêmes choses des deux côtés de l'Atlantique? Dans Foucher, R. (Éd.), *L'autoformation reliée au travail* (p. 85-94). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Carter, J., Devlin, P., Mahony, P. & Johnson, G. (1994). *Competence-based approaches to professional development: newly qualified teacher and mentor perspectives*. Wandsworth : LEA.
- Chambers, D. W. (1994). Competencies: a new view of becoming a dentist. *Journal of Dental Education*, (58), 342-345.
- Chard, D. J. (2004). Toward a science of professional development in early reading instruction. *Exceptionality*, 12(3), 175-191.
- Charlier, E. (2000). Développer la réflexivité: entre le dire et le faire. Dans Carlier, G., Renard, J.-P. & Paquay, L. (Éds), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (p. 111-120). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. & Houart, M. (1999). Décrire, analyser, échanger ses pratiques... Un dispositif de développement professionnel des enseignants. *Forum-pédagogies*, 16, 22-26.

- Charmaz, K. (1983). The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation. Dans Emerson, R. M. (Ed.), *Contemporary Field Research* (p. 109-126). Boston : Little-Brown.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. Dans Smith, J. A., Harré, R. & Van Langenhove, L. (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (p. 27-49). London, UK : Sage.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. Dans Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (Eds.), *Handbook of interview research. Context & method.* (p. 675-694). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory. Dans Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (Eds.), *Approaches to Qualitative Research* (p. 496-521). New York : Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Dans Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (3rd ed.) (p. 507-535). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Check, J. W. (1998). Teacher research as powerful professional development. Dans Tovey, R. (Ed.), *Professional development* (p. 17-19). Cambridge, MA : The Harvard Education Letter.
- Chené, A. (1995). Dire la pratique, savoir de la pratique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 39-56.
- Chenitz, W. C. (1986). Getting started: The research proposal for a grounded theory study. Dans Chenitz, W. C. & Swanson, J. M. (Eds.), *From practice to grounded theory: Qualitative research in nursing* (p. 39-47). Menlo Park, CA : Addison-Wesley.
- Chenitz, W. C. & Swanson, J. M. (1986). Qualitative research using grounded theory. Dans Chenitz, W. C. & Swanson, J. M. (Eds.), *From practice to grounded theory: Qualitative research in nursing* (p. 3-15). Menlo Park, CA : Addison-Wesley.
- Chishimba, C. P. (2001). Faut-il fonder la formation des maîtres sur les contenus ou sur les compétences? *Perspectives*, 31(2), 265-274.
- Chown, A. & Last, J. (1993). Can the NCVQ Model be Used for Teacher Training? *Journal of Further and Higher Education*, 17(2), 15-26.

- Christians, C. G. (2003). Ethics and politics in qualitative research. Dans Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The landscape of qualitative research: theories and issues* (2nd ed.) (p. 208-243). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1986). The reflective practitioner and the practitioners' narrative unities. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 184-198.
- Clark, C. M. (1992). Teachers as designers in self-directed professional development. Dans Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (Eds.), *Understanding teacher development* (p. 75-84). London : Teachers College Press.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny. *Teaching and teacher education*, 11(3), 243-261.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 16(1), 81-101.
- Clerc, F. (1995). *Profession enseignant. Débuter dans l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Clerc, F. (1994). Les paradoxes de la formation initiale des enseignants. *Animation et éducation*, (121), 11-16.
- Clift, R. T., Houston, R. W. & Pugach, M. C. (Dirs). (1990). *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and programs*. New York : Teachers College Press.
- Clot, Y. (1997). Le réel à la source des compétences: l'exemple des conducteurs de trains en banlieue parisienne. *Connexions*, 70(2), 181-192.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999a). The Teacher Research Movement : A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(6), 15-25.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999b). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. Dans Iran-Nejad, A. & Pearson, P. D. (Eds.), *Review of research in education. Vol.24* (p. 249-305). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Cohen, A. & Kirchmeyer, C. (1995). A multidimensional approach to the relation between organizational commitment and nonwork participation. *Journal of Vocational Behavior*, 46(2), 189-202.

- Cohen Aaron & Lowenberg, G. (1990). A re-examination of the side-bet theory as applied to organizational commitment: A meta-analysis. *Human Relations*, 43(10), 1015-1050.
- Cole, A. L. & Knowles, G. J. (1998). The self-study of teacher education practices and the reform of teacher education. Dans Cole, A. L. & Hamilton, M. L. (Eds.), *Reconceptualizing teaching practices: A self-study in teacher education* (p. 224-234). Bristol, PA : Falmer.
- Cole, M. (1985). 'The Tender Trap?' Commitment and Consciousness in Entrants to Teaching. Dans Ball, S. J. & Goodson, I. F. (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (p. 89-104). London : Falmer.
- Cole, M. & Walker, S. (Eds.). (1989). *Teaching and stress*. Philadelphia, PA : Open University Press.
- Collay, M., Dunlap, D., Enloe, W. & Gagnon, G. W. J. (1998). *Learning circles: creating conditions for professional development*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1996). Analytic ordering for theoretical purposes. *Qualitative Inquiry*, 2(2), 139-150.
- Courcy, É. (2002). La triade. Points de vue de stagiaires. Dans Boutet, M. & Rousseau, N. (Éds), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 97-103). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development* (2nd ed.). London : Routledge/Falmer.
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Cruickshank, D. R. (1987). *Reflective teaching: The preparation of students of teaching*. Reston, VA : Association of Teacher Educators.

- D'Amboise, G. & Nkongolo-Bakenda, J.-M. (1992). *Le "Grounded Theory" et ses possibilités d'utilisation en sciences de l'administration*. Québec : Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval.
- Danis, C. (1998). Processus d'apprentissage des adultes dans une perspective développementale. Dans Danis, C. & Solar, C. (Dir.), *Apprentissage et développement des adultes* (p. 23-101). Montréal : Logiques.
- Darling-Hammond, L. (1998). A conversation with Linda Darling-Hammond. Dans Tovey, R. (Ed.), *Professional Development* (p. 3-4). Cambridge, MA : The Harvard Education Letter.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Day, C. (1989). Issues in the management of appraisal for professional development. *Westminster Studies in Education*, 12, 3-15.
- Day, C. (1994). Personal development planning: A different kind of competency. *British Journal for In-service Education*, 20(3), 287-301.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London : Falmer.
- De Bock, J.-J. (2000). De la formation du personnel au développement des compétences. Dans Bosman, C., Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (Éds), *Quel avenir pour les compétences?* (p. 51-57). Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, V. (1987). Des compétences minimales pour l'enseignement secondaire. *Perspective*, 17(1), 41-50.
- De Montmollin, M. (2001). La compétence. Dans Leplat, J. & De Montmollin, M. (Éds), *Les compétences en ergonomie* (p. 11-25). Toulouse : Octares.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Bristol, PA : Open University Press.
- Demailly, L. (1994). Mobilisation d'encadrement et mobilisation des groupes professionnels: le cas des enseignants. Dans Lucas, Y. & Dubar, C. (Éds), *Genèse et dynamique des groupes professionnels* (p. 315-324). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). E.C.Hughes, initiateur et précurseur critique de la *Grounded Theory*. *Sociétés Contemporaines*, 27, 49-55.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. Dans Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (3rd ed.) (p. 1-32). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Desgagné, S., Gervais, S. & Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique: son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans Beauchesne, A., Martineau, S. & Tardif, M. (Dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke : CRP.
- Desjardins, J. (2000). Une formation réflexive pour les enseignants. (Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation.). Dans Pallascio, R. & Lafortune, L. (Dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 327-343). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desrosiers, P. (1997). La formation continue des enseignants par la recherche: illustration et adaptation à la réalité québécoise. Dans Tardif, M. & Ziarko, H. (Éds), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 157-177). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. San Diego, CA : Kluwer.
- Dillon, D. (1993). L'enseignant-chercheur et son développement professionnel. Dans Hensler, H. (Dir.), *La recherche en formation des maîtres*. (p. 133-158). Sherbrooke : CRP.
- Dolan, S. L. & Garcia, S. (1999). *Gestion par valeurs*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Dubin, S. S. (1990). Maintaining competence through updating. Dans Willis, S. L. & Dubin, S. S. (Eds.), *Maintaining professional competence* (p. 9-43). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Dubois, J., Mitterand, H. & Dauzat, A. (2001). *Dictionnaire d'étymologie*. Paris : Larousse.
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London : Croom Helm.
- Dupuy-Walker, L. (2001). Le temps vécu par les enseignants. Aux frontières de l'épuisement professionnel. Dans St-Jarre, C. & Dupuy-Walker, L. (Dir.), *Le temps en éducation. Regards multiples* (p. 251-286). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Dussel, I. (2001). Normalisation et professionnalisation. Deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants. *Recherche et formation*, (38), 63-78.
- Earley, P. (1996). Competence frameworks and profiles for newly-qualified teachers. Dans Hustler, D. & McIntyre, D. (Eds.), *Developing competent teachers* (p. 114-127). London : David Fulton.
- Elliott, J. (1991a). A model of professionalism and its implications for teacher education. *British Educational Research Journal*, 17(4), 309-318.
- Elliott, J. (1991b). *Action research for educational change*. Milton Keynes, PA : Open University Press.
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington : Albert Shanker Institute.
- Eraut, M. (1993). Teacher accountability: why is it central to teacher professional development. Dans Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C. & Fessler, R. (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (p. 23-43). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London : Falmer.
- Ericsson, K. A. et al. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 3(100), 363-406.
- Esteve, J. M. & Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, (84), 45-56.
- Fabre, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant? *Recherche et formation*, (35), 43-58.
- Falk, B. (2001). Professional Learning Through Assessment. Dans Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action : professional development that matters* (p. 118-140). New York : Teachers College Press.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Farley, M. A. (1990). *Personal Commitments*. San Francisco, CA : Harper & Row.

- Farrell, D. & Rusbult, C. E. (1981). Exchange variables as predictors of job satisfaction, job commitment, and turnover: The impact of rewards, costs, alternatives, and investments. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27, 78-95.
- Featherstone, H. (1998). First-year teachers: What are they learning? Dans Tovey, R. (Ed.), *Professional development* (p. 28-30). Cambridge, MA : The Harvard Education Letter.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2000). *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada. Résumés des communications présentées à la Conférence de la FCE, Ottawa, octobre 2000*. Site web: www.ctf.fce.ca.
- Fernagu-Oudet, S. (1999). *Voyage au coeur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*. Paris : L'Harmattan.
- Ferris, K. & Aranya, N. (1983). A comparison of two organizational commitment scales. *Personnel Psychology*, 36(1), 87-98.
- Fessler, R. (1992). The Teacher Career Cycle. Dans Fessler, R. & Christensen, J. C. (Eds.), *The teacher career cycle : understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 21-44). Boston : Allun & Bacon.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (p. 171-192). New York : Teachers College Press.
- Fessler, R. & Christensen, J. C. (Eds.). (1992). *The teacher career cycle : understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston : Allun & Bacon.
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Field, K. (1979). *Teacher development: A study of the stages in development of teachers*. Brookline, MA : Brookline Teacher Center.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3^e ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Flück, C. (2001). *Compétences et performances: une alliance réussie*. Paris : Demos.
- Foket, M. (1999). Souffrir d'enseigner. *Forum pédagogies*, 16, 5-9.

- Forquin, J.-C. (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente: analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*. Paris : L'Harmattan.
- Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructionist Approach for Teaching*. New York : Teachers College Press.
- Fourrez, G. (1999). Compétences, contenus, capacités et autres casse-tête. *Forum-pédagogies*, 16, 26-31.
- Freedman, S. W. (2001). Teacher Research and Professional Development: Purposeful Planning or Serendipity. Dans Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action : professional development that matters* (p. 188-208). New York : Teachers College Press.
- Freiberg, H. J. & Waxman, H. C. (1990). Reflection and the Acquisition of Technical Teaching Skills. Dans Clift, R. T., Houston, R. W. & Pugach, M. C. (Eds.), *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and program* (p. 119-138). New York : Teachers College Press.
- Frenay, M. (1996). Le transfert des apprentissages. Dans Bourgeois, É. (Éd.), *L'adulte en formation* (p. 37-56). Paris : De Boeck.
- Fresko, B., Kfir, D. & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429-438.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London : Falmer.
- Fullan, M. G. (1995). The Limits and the Potential of Professional Development. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (p. 253-267). New York : Teachers College Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental perspective. *American Educational Research Journal*, (6), 207-226.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. Dans Ryan, K. (Ed.), *Teacher education. The seventy-fourth yearbook of the National Society for the study of education. Part 2* Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(3), 126-137.

- Gaertner, K. N. & Nollen, S. D. (1989). Career experiences, perceptions of employment practices, and psychological commitment to the organization. *Human Relations*, 42, 975-991.
- Garant, C., Lacourse, F. & Scholer, M. (Dir.). (1995). *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. Sherbrooke : CRP.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. Dans Bonami, M. & Garant, M. (Dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (p. 145-168). Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport à l'OCDE*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gerard, H. B. (1965). Deviation, conformity, and commitment. Dans Steiner, I. D. & Fishbein, M. (Eds.), *Current studies in social psychology* (p. 263-277). New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Gerard, H. B. (1968). Basic Features of Commitment. Dans Abelson, R. P., Elliot, A., McGuire, W. J., Newcomb, T. M., Rosenberg, M. J. & Tannenbaum, P. H. (Eds.), *Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook* (p. 456-463). Chicago, IL : Rand McNally.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological methods as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28, 235-281.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1995). A Look at Grounded Theory: 1984 to 1994. Dans Glaser, B. G. (Ed.), *Grounded Theory: 1984-1994* (p. 3-17). Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2003). *The Grounded Theory PerspectiveII: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*. Mill Valley, CA : Sociology Press.

- Glaser, B. G. (2005). *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- Glatthorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Glatthorn, A. A. (1994). Teacher development. Dans Husén, T. & Postlethwaite, N. T. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Vol. 10 (2nd ed.) (p. 5930-5935). New York : Pergamon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (5th ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3-17.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 21-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goff, S. (1996). Experienced teachers and action research : a model for professional development. Dans Burnafor, G., Fischer, J., Hobson, D., (Eds.), *Teachers Doing Research: Practical Possibilities* (p. 155-162). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. Dans Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.) (p. 548-594). New York : Macmillan.
- Goodson, I. F. (1992). Sponsoring the teacher's voice: teacher's lives and teacher development. Dans Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (Eds.), *Understanding teacher development* (p. 110-121). London : Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (2000). Les principes d'un nouveau professionnalisme. *Perspectives*, 30(2), 199-208.

- Gordon, S. P. & Nicely, R. F. (1998). Supervision and Staff Development. Dans Firth, G. R. & Pajak, E. F. (Dirs), *Handbook of Research on School Supervision* New York : Macmillan.
- Gore, J. M. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 33-39.
- Gore, J. M. & Zeichner, K. M. (1995). Connecting Action Research to Genuine Teacher Development. Dans Smyth, J. (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (p. 203-214). London, ON : OISE.
- Grimmett, P. P. (1990). Teacher development and the culture of collegiality. - Part 2. *The Australian Administrator*, 11(6), 1-5.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2004). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (Eds.), *Approaches to Qualitative Research* (p. 17-38). New York : Oxford University Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (3rd ed.) (p. 191-215). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guskey, T. R. (1995). Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dirs), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (p. 114-131). New York : Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (1995). Introduction. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dirs), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (p. 1-6). New York : Teachers College Press.
- Hackett, R. D., Bycio, P. & Hausdorf, P. A. (1994). Further assessments of Meyer and Allen's (1991) three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 15-23.
- Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-446.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes, PA : Open University Press.

- Hargreaves, A. (1993). Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. Dans Little, J. W. & McLaughlin, M. W. (Eds.), *Teachers' Work, individuals, colleagues, and contexts* (p. 51-76). New York : Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age. Dans Smyth, J. (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (p. 149-179). London, ON : OISE.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). Introduction. Dans Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (Eds.), *Understanding Teacher Development* London : Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1993). A Common-sense Model of the Professional Development of Teachers. Dans Elliott, J. (Ed.), *Reconstructing teacher education* (p. 86-92). London : Falmer.
- Harvey L. & Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham, UK : Open University Press.
- Hausman, C. S. & Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51.
- Hawley, W. D. & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development. Dans Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (p. 127-150). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Hendricson, W. D. & Kleffner, J. H. (1998). Curricular and instructional implications of competency-based dental education. *Journal of dental education*, 62(2), 183-196.
- Henry, S. K., Scott, J. A., Wells, J., Skobel, B., Jones, A., Cross, S., Butler, C. & Blackstone, B. (1999). Linking university and teacher communities: A "think tank" model of professional development. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 251-268.
- Herman, K. C. & Tucker, C. M. (2000). Engagement in Learning and Academic Success Among At-Risk American Students. *Journal of Research and Development in Education*, 33(3), 129-136.

- Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices: vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (Éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 61-83). Bruxelles : De Boeck.
- Hétu, J.-C. & Lavoie, M. (1999). Les débuts dans l'enseignement: les questions à aborder. Dans Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (Éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 7-17). Bruxelles : De Boeck.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (Éds). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Higgins, T. E., Lee, J., Kwon, J. & Yaacov, T. (1995). When Combining Intrinsic Motivations Undermines Interest: A Test of Activity Engagement Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 749-767.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London : Routledge.
- Hobson, D. (1996). Beginning With the Self: Using Autobiography and Journal Writing in Teacher Research. Dans Burnafor, G., Fischer, J., Hobson, D., (Eds.), *Teachers Doing Research: Practical Possibilities* (p. 1-17). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Hollingsworth, S. (1999). Teachers as Researchers. Dans Keeves, J. P. & Lakomski, G. (Eds.), *Issues in Educational Research* (p. 57-63). New York : Pergamon.
- Holloway, I. & Wheeler, S. (2002). *Qualitative Research in Nursing* (2nd ed.). Oxford, UK : Blackwell.
- Holly, M. L. & McLoughlin, C. S. (1989). Professional development and journal writing. Dans Holly, M. L. & McLoughlin, C. S. (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (p. 259-283). London : Falmer.
- Holly, P. (1991). Action Research. The Missing Link in the Creation of Schools as Centers of Inquiry. Dans Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Staff Development for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives* (2nd ed.) (p. 133-157). New York : Teachers College Press.
- Holness, P. & Gervais, G. (2000). Le pays dans son ensemble. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada. Résumés des communications présentées à la Conférence de la FCE, Ottawa, octobre 2000* (p. 10-11). Site web: www.ctf.fce.ca.

- Hopkins, D. (1987). Teacher research as a basis for staff development. Dans Wideen, M. F. & Andrews, I. (Eds.), *Staff development for school improvement. A focus on the teacher* (p. 111-128). New York : Falmer.
- Hopkins, D. (1990). Integrating staff development and school improvement: A study of teacher personality and school climate. Dans Joyce, B. (Ed.), *Changing school culture through staff development* (p. 41-67). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Howey, K. R. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 58-64.
- Howey, K. R. & Vaughan, J. C. (1983). Current patterns of staff development. Dans Griffin, G. A. (Ed.), *Staff development. Eighty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (p. 92-117). Chicago, IL : NSSE.
- Hrebiniak, L. G. & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17, 555-573.
- Hrimech, M. (1998). Le développement de l'expertise chez l'adulte: rôles de la motivation, de la métacognition et de l'autorégulation. Dans Danis, C. & Solar, C. (Dir), *Apprentissage et développement des adultes* (p. 233-273). Montréal : Logiques.
- Huberman, M. A. & Vandenberghe, R. (1999). Introduction - burnout and teaching profession. Dans Vandenberghe, R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Understanding and preventing teacher burnout* (p. 1-13). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Huberman, M. A. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (75), 5-15.
- Huberman, M. A. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. A. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. A. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, (290), 15-17.
- Huberman, M. A. (1993). Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 77-85.

- Huberman, M. A. (1993). Steps toward a developmental model of the teaching career. Dans Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C. & Fessler, R. (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (p. 93-118). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Huberman, M. A. & Guskey, T. R. (1995). Conclusion. The Diversities of Professional Development. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (p. 269-272). New York : Teachers College Press.
- Huberman, M. A., Thompson, C. L. & Weiland, S. (1997). Perspectives on the Teaching Career . Dans Biddle, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. F. (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching. Volume I* (p. 11-77). Boston : Kluwer.
- Humphrey, J. N. & Humphrey, J. H. (1986). *Coping with stress in teaching*. New York : AMS Press.
- Hustler, D. & McIntyre, D. (Eds.). (1996). *Developing competent teachers*. London : David Fulton.
- Hutchinson, S. A. (1988). Education and Grounded Theory. Dans Sherman, R. R. & Webb, R. (Eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (p. 123-140). Philadelphia, PA : Falmer.
- Hutchinson, S. A. & Wilson, H. S. (2001). Grounded Theory: The method. Dans Munhall, P. L. (Ed.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective* (3rd ed.) (p. 209-243). Sudbury, MA : Jones & Bartlett.
- Irving, G. P., Coleman, D. F. & Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: Generalizability and differences across occupations. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 444-452.
- Jablonski, A. M. (2001). Doctoral studies as professional development of educators in the United States. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 205-214.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York : Rinehart & Winston.
- Jaros, S. J. (1997). An assessment of Meyer and Allen's (1991) three-component model of organizational commitment and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 51(3), 319-337.

- Jaros, S. J., Jermier, J. M., Koehler, J. W. & Sincich, T. (1993). Effects of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: An evaluation of eight structural equation models. *Academy of Management Journal*, 36(5), 951-995.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher: developing theory from practice*. San Francisco : Jossey Bass.
- Jenlink, P. M. & Kinnucan-Welsch, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 705-724.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. Dans Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Johnson, M. P. (1973). Commitment: A conceptual structure and empirical application. *The Sociological Quarterly*, 14, 395-406.
- Johnson, M. P. (1991). Commitment to personal relationships. Dans Jones, W. H. & Perlman, D. (Eds.), *Advances in personal relationships*. Vol. 3 (p. 117-143). London : Jessica Kingley.
- Johnson, M. P. (1995). Commitment. Dans Levinson, D. (Ed.), *Encyclopedia of marriage and the family* (p. 121-125). New York : Macmillan.
- Johnson, M. P. (1999). Personal, Moral, and Structural Commitment to Relationships. Dans Adams, J. M. & Jones, W. H. (Eds.), *Handbook of Interpersonal Commitment and Relationship Stability* (p. 73-87). New York : Kluwer.
- Jonnaert, P. (1993). Le plan de carrière et le développement professionnel de l'enseignant. Les fondements d'une réflexion sur la formation initiale des enseignants. *Pédagogies*, 6, 17-30.
- Joyce, B. (1980). The ecology of professional development. Dans Hoyle, E. & Megarry, J. (Eds.), *World yearbook of education 1980. Professional development of teachers* (p. 19-41). London : Kogan Page.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2000). A pedagogy of collective action and reflection. Preparing teachers for collective school leadership. *Journal Teacher Education*, 51(5), 372-383.

- Kalika, M. (1998). Quelles conditions les systèmes d'accréditation doivent-ils remplir? Dans Institut de la Méditerranée (Éd.), *L'accréditation des compétences dans la société cognitive. Actes de la conférence organisée à Marseille les 2 et 3 février 1998* (p. 117-129). Marseille : Éditions de l'Aube.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in Utopian societies. *American Sociological Review*, 33, 499-517.
- Kanter, R. M. (1972). *Commitment and community*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Kayser-Jones, J. & Koenig, B. A. (1994). Ethical Issues. Dans Gubrium, J. F. & Sankar, A. (Eds.), *Qualitative methods in aging research* (p. 15-32). Thousand Oaks : Sage.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, (36), 43-67.
- Kemmis, S. (1985). Action Research and the Politics of Reflection. Dans Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (Eds.), *Reflection: turning experience into learning* (p. 139-163). London : Kogan Page.
- Kemp, P. (1973). *Théorie de l'engagement*. Paris : Seuil.
- Kiesler, C. A. (1971). *The Psychology of Commitment*. New York : Kluwer.
- Kiesler, C. A. & Sakumura, J. (1966). A test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, (3), 349-353.
- Killion, J. P. & Todnem, G. R. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, (48), 15.
- Kincheloe, J. L. (1991). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London : Falmer.
- King, A. J. C. & Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Ko, J.-W., Price, J. L. & Mueller, C. W. (1997). Assessment of Meyer and Allen's three-component model of organizational commitment in South Korea. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 961-973.
- Korthagen, F. A. J. (1993). The role of reflection in teachers' professional development. Dans Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C. & Fessler, R. (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (p. 133-145). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Kremer-Hayon, L. (1993). Teacher self-evaluation: a tool for professional development. Dans Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C. & Fessler, R. (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (p. 217-240). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London : Methuen.
- Laferrière, T. (1997). TransFormation. Vers un mode d'apprentissage en collaboration pour les personnels scolaires. Dans Boucher, L.-P. & L'Hostie, M. (Dir.), *Le développement professionnel continu en éducation* (p. 13-23). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C. & Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (Éds), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (p. 45-71). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamy, M. (2002). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation. Dans Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds), *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation?* (p. 43-57). Bruxelles : De Boeck.
- Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM : un monde composite. Dans Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 91-111). Bruxelles : De Boeck.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparantées. Dans Poupard, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Boucherville : G. Morin.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.) (p. 269-291). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lawler, E. J. & Yoon, J. (1993). Power and the emergence of commitment behavior in negotiated exchange. *American Sociological Review*, 58, 465-481.
- Lawler, E. J. & Yoon, J. (1996). Commitment in exchange relations: Test of a theory of relational cohesion. *American Sociological Review*, 61, 89-108.
- Le Boterf, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences. Dans Carré, P. & Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 335-353). Paris : Dunod.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Lebuis, P. (1994). Communauté de recherche et pratique réflexive. *Repères - Essais en éducation*, (16), 129-142.
- Lebuis, P., Bednarz, N. & Desgagné, S. (1995). Recherche collaborative et formation continue: un nouveau rapport entre recherche et pratique professionnelle. *Changement sociétal et recherche en éducation. Actes du colloque réseau de doctorat en éducation tenu à l'UQAC* (p. 173-190). Chicoutimi : ÈRE-2000.
- Leik, R. K., Owens, T. J. & Tallman Irving (1999). Interpersonal Commitments. Dans Adams, J. M. & Jones, W. H. (Eds.), *Handbook of Interpersonal Commitment and Relationship Stability* (p. 2239-256). New York : Kluwer.
- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3-4), 47-73.
- Letven, E. (1992). Induction. Dans Fessler, R. & Christensen, J. C. (Eds.), *The teacher career cycle : understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 59-86). Boston : Allyn & Bacon.
- LeVasseur, J. J. (2003). The problem of bracketing in phenomenology. *Qualitative Health Research*, 13(3), 408-420.
- Lévesque, M. & Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal : Logiques.
- Levinger, G. (1991). Commitment vs. cohesiveness: Two complementary perspectives. Dans Jones, W. H. & Perlman, D. (Eds.), *Advances in personal relationships. A Research Annual. Vol. 3* (p. 145-150). London : Jessica Kingsley.

- Levinger, G. (1999). Duty toward Whom? Dans Adams, J. M. & Jones, W. H. (Eds.), *Handbook of Interpersonal Commitment and Relationship Stability* (p. 37-52). New York : Kluwer.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict*. New York : Harper & Row.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development. Commitment and Challenge. Dans Grimmert, P. P. & Neufeld, J. (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity* (p. 15-30). New York : Teachers College Press.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development : transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Lieberman, A. & McLaughlin, M. W. (2000). Le perfectionnement professionnel aux États-Unis : principes et réalités. *Perspectives*, 30(2), 253-267.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1999). *Teachers - Transforming Their World and Their Work*. New York : Teachers College.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. Dans Lieberman, A. (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (p. 165-193). New York : Falmer.
- Little, J. W. (2001). Professional Development in Pursuit of School Reform. Dans Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action : professional development that matters* (p. 23-44). New York : Teachers College Press.
- Loiselle, J., Royer, N., Dussault, M. & Deaudelin, C. (2000). Le stress ressenti au travail par les enseignants québécois et les types de soutien offerts par l'école. Dans Gangloff, B. (Dir.), *Satisfactions et souffrances au travail* (p. 69-76). Montréal : L'Harmattan.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Loucks-Horsley, S. (1995). Professional Development and the Learner Centered School. *Theory into Practice*, 34(4), 265-271.

- Lucas, P. (1988). An approach to research based teacher education through collaborative inquiry. *Journal of Education for Teaching*, 14(1), 55-73.
- Lytle, S. L. & Cochran-Smith, M. (1989). Teacher research: Toward clarifying the concept. *The Quarterly of the National Writing Project and the Center for Study of Writing*, 11(2), 1-3; 22-27.
- Macgowan, M. J. (2000). Evaluation of a measure of engagement for group work. *Research on Social Work Practice*, 10(3), 348-361.
- MacIntyre, C. (2000). *The art of action research in the classroom*. London : David Fulton.
- MacKinnon, A. M. & Erickson, G. L. (1988). Taking Schön's ideas to a science teaching practicum. Dans Grimmer, P. P. & Erickson, G. L. (Eds.), *Reflection in teacher education* (p. 113-138). New York : Teachers College Press.
- MacKinnon, A. M. & Grunau, H. (1994). Teacher development through Reflection, community, and discourse. Dans Grimmer, P. P. & Neufeld, J. (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity* (p. 165-192). New York : Teachers College Press.
- Mandeville, L. (2001). Apprendre par l'expérience. Un modèle applicable à la formation continue. Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (Éds), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (p. 211-233). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marcel, G. (1935a). *Journal métaphysique*. Paris : Gallimard.
- Marcel, G. (1935b). *Etre et Avoir*. Paris : Aubier.
- Marcel, J.-F. (1999). La démarche de recherche-formation. Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, (32), 89-100.
- Marchand, C. et al. (2003). L'entrée dans la profession: un moment névralgique dans la carrière. *Vie pédagogique*, (128), 20-52.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière.
- Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. Dans Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. & Orlofsky, J. L. (Eds.), *Ego Identity* (p. 3-21). New York : Springer.

- Markham, A. N. (2004). Internet communication as a tool for qualitative research. Dans Silverman, D. (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (2nd ed.) (p. 95-124). London : Sage.
- Marsh, R. M. & Mannari, H. (1977). Organizational commitment and turnover: A prediction study. *Administration Science Quarterly*, 22, 57-75.
- Mathevet, G. & de Saint-Germain, H. (1999). La gestion fondamentale des ressources humaines: recruter, sélectionner, évaluer, orienter. Dans Weiss, D. (Dir.), *Les ressources humaines* (p. 55-95). Paris : Éditions d'Organisation.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- May, K. A. (1986). Writing and evaluating the grounded theory research report. Dans Chenitz, W. C. & Swanson, J. M. (Eds.), *From practice to grounded theory: Qualitative research in nursing* (p. 146-154). Menlo Park, CA : Addison-Wesley.
- Mayer, R. C. & Schoorman, D. F. (1992). Predicting participation and production outcomes through a two-dimensional model of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 35(3), 671-684.
- Mazeau, M. (2001). Acquisition, maintien et développement des compétences. Dans Leplat, J. & De Montmollin, M. (Éds), *Les compétences en ergonomie* (p. 89-93). Toulouse : Octares.
- McAuliffe, D. (2003). Challenging Methodological Traditions: Research by Email. *The Qualitative Report*, 8(1), (Consulté le 27-06-03 à l'adresse: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/mcauliffe.html>).
- McCotter, S. S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 685-704.
- McCulloch, G., Helsby, G. & Knight, P. (2000). *The Politics of Professionalism*. New York : Continuum.
- McLaughlin, M. W. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. Dans Grimmer, P. P. & Neufeld, J. (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity* (p. 31-51). New York : Teachers College Press.

- McWilliam, R. A. & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. Dans Bailey, D. B. & Wolery, M. (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed.) (p. 229-255). New-York : Merrill.
- Melton, R. F. (1994). Competencies in perspective. *Educational Research*, 36(3), 285-294.
- Meyer, J. P. (1997). Organizational commitment. Dans Cooper, C. L. & Robertson, I. T. (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology. Volume 12* (p. 175-228). Chichester, UK : John Wiley.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1984). Testing the "Side-Bet Theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 372-378.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1987). *Organizational commitment: Toward a three-component model*. London, ON : University of Western Ontario.
- Meyer, J. P., Paunonen, S. V., Gellatly, I. R., Goffin, R. D. & Jackson, D. N. (1989). Organizational commitment and job performance: It's the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 152-156.
- Miller, L. (2001). School-University Partnership as a Venue for Professional Development. Dans Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action : professional development that matters* (p. 102-117). New York : Teachers College Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Miron, J.-M. & Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (Coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 91-108). Paris : L'Harmattan.
- Moon, B. (2000). The changing agenda for professional development in education. Dans Moon, B., Butcher, J. & Bird, E. (Eds.), *Leading professional development in education* (p. 3-8). London : Routledge/Falmer.
- Moreira, J. M. (1996). Approaches to Teacher Professional Development: a critical appraisal. *European Journal of Teacher Education*, 19(1), 47-63.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Morse, J. M. (2001). Situating grounded theory within qualitative inquiry. Dans Schreiber, R. S. & Stern, P. N. (Eds.), *Using grounded theory in nursing* (p. 1-15). New York : Springer.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mucchielli, A. (Dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mullen, P. D. & Reynolds, R. (1994). The potential of grounded theory for health education research. Dans Glaser, B. G. (Ed.), *More Grounded Theory Methodology: A Reader* (p. 127-145). Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Murphy, R., Mahony, P. & Calderhead, J. (1993). Profiling teacher competences in initial teacher training. *Journal of teacher development*, 3(2), 141-146.
- Nadot, S. (1998). L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants. Dans Blanchard-LaVille, C. & Fablet, D. (Coord.), *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 253-274). Paris : L'Harmattan.

- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle: quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, (128), 23-25.
- Nédoncelle, M. (1953). *De la fidélité*. Paris : Aubier.
- Newman, F. M. (1989). Student engagement and high school reform. *Educational Leadership*, 45(5), 34-36.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school's teachers. *Educational Review*, (33), 181-190.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength. Dans Vandenberghe, R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (p. 223-237). Cambridge : Cambridge University Press.
- Noël, B. (1999). La métacognition. L'art d'évaluer ses performances. Dans Dortier, J.-F. (Coord.), *Le cerveau et la pensée* (p. 277-282). Auxerre : Sciences Humaines.
- Norlander-Case, K. A., Reagan, T. G. & Case, C. W. (1999). *The Professional Teacher*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Novoa, A. (2002). Autour des mots. *Recherche et formation*, (39), 159-171.
- O'Hanlon, C. (1996a). Why is action research a valid basis for professional development? Dans McBride, R. (Ed.), *Teacher Education Policy: Some Issues Arising from Research and Practice* (p. 179-191). London : Falmer.
- O'Hanlon, C. (1996b). *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. London : Falmer.
- O'Reilly, C. A. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499.
- O'Sullivan, M. (1992). L'art d'intégrer la recherche sur l'enseignement dans sa pratique pédagogique. Dans Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (Dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (p. 165-175). Montréal : Logiques.
- Oja, S. N. (1989). Teachers: Ages and stages of adult development. Dans Holly, M. L. & McLoughlin, C. S. (Eds.), *Perspectives on teacher. Professional development* (p. 119-154). London : Falmer.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans Mucchielli, A. (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 184-190). Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (2000a). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles? Dans Bosman, C., Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (Éds), *Quel avenir pour les compétences?* (p. 119-134). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (2000b). Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants... Dans Carlier, G., Renard, J.-P. & Paquay, L. (Éds), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (p. 155-182). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Darras, É. & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. Dans Figari, G. & Achouche, M. (Éds), *L'activité évaluative réinterrogée* (p. 119-133). Bruxelles : DeBoeck.
- Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, R., Toussaint, P., Laurin, P. & Bonneau, G. A. (1999). Formation continue du personnel enseignant: vers une culture de développement professionnel. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Drs), *L'enseignant un professionnel* (p. 119-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parlier, M. (2002). En quoi la "logique compétence" modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation? *Actualité de la formation permanente*, (170), 39-43.
- Parsons, R. D. & Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practioner and action researcher*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Paturet, J.-B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Payette, A. & Champagne, C. (2000). Le groupe de codéveloppement professionnel: une méthode d'autoformation. Dans Foucher, R. (Éd.), *L'autoformation reliée au travail* (p. 283-294). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Penley, L. E. & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 43-59.

- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1996). Learning Transfer. Dans De Corte, E. & Weinert, F. E. (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (p. 483-487). Oxford, UK : Pergamon.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, (140), 123-144.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Peters, J. M. (1991). Strategies for Reflective Practice. Dans Brockett, R. G. (Ed.), *Professional development for educators of adults* (p. 89-96). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Peterson, W. A. (1964). Age, teachers' role, and the institutional setting. Dans Biddle, B. J. & Ellena, W. S. (Eds), *Contemporary Research in Teacher Effectiveness* New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Pidgeon, N. (1991). The use of Grounded Theory for conceptual analysis in knowledge elicitation. *International Journal of Man-Machine Studies*, 35, 151-173.
- Pimenta, S. G., Garrido, E. & Moura, M. O. (2001). La recherche en collaboration au sein de l'école : une manière de faciliter le développement du métier d'enseignant. Dans Raymond, D. (Éd.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 71-83). Sherbrooke : CRP.
- Pink, W. T. & Hyde, A. A. (1992). Doing Effective Staff Development. Dans Pink, W. T. & Hyde, A. A. (Eds.), *Effective Staff Development for School Change* (p. 259-292). Norwood, NJ : Ablex.
- Pinte, G. (2004). La validation des acquis de l'expérience (VAE): un développement des compétences par l'autoformation qui redonne du sens au concept d'éducation permanente. Dans Toussaint, R. & Xypas, C. (Dirs), *La notion de compétence en éducation et en formation* (p. 207-225). Paris : L'Harmattan.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans Schunk, D. & Meece, J. (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Pollard, A. & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school: a handbook for the classroom*. London : Cassell.
- Presseau, A. (2003). La gestion du transfert des apprentissages. Dans Gauthier, C., Desbiens, J.-F. & Martineau, S. (Éds), *Mots de passe pour mieux enseigner* (p. 107-141). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A., Martineau, S. & Miron, J.-M. (2002). Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables. Dans Boutet, M. & Rousseau, N. (Éds), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 97-103). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pugach, M. C. & Johnson, L. J. (1988). Promoting teacher reflection through structured dialogue. Dans Waxman, H. C., Freiberg, J. H. , Vaughan, J. C. & Weil, M. (Eds.), *Images of reflection in teacher education* (p. 30-31). Reston, VA : Association of Teacher Educators.
- Pugach, M. C. & Johnson, L. J. (1990). Developing Reflective Practice Through Structured Dialogue. Dans Clift, R. T., Houston, R. W. & Pugach, M. C. (Eds.), *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and program* (p. 186-207). New York : Teachers College Press.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. Dans Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 83-97). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Randall, D. M. (1990). The consequences of organizational commitment: Methodological investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 361-378.
- Randall, D. M., Fedor, D. B. & Longenecker, C. O. (1990). The behavioral expression of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 36(2), 210-224.
- Ray, M. A. (1994). The richness of phenomenology: Philosophic, theoretic, and methodologic concerns. Dans Morse, J. M. (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (p. 117-133). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Reagan, T. (1993). Educating the 'Reflective Practitioner': The Contribution of Philosophy of Education. *Journal of Research and Development in Education*, 26(4), 189-196.
- Rey, A. (Dir.). (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Richardson, V. (1994). Teacher inquiry as professional staff development. Dans Hollingsworth, S. & Sockett, H. (Eds.), *Teacher Research and Educational Reform. Ninety-third Yearbook National Society of Education* (p. 186-203). Chicago, IL : NSSE.
- Ritzer, G. & Trice, H. M. (1969). An empirical study of Howard Becker's side-bet theory. *Social Forces*, 47, 475-479.
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Éducation permanente*, (140), 35-50.
- Rodderick, J. A. (1986). Dialogue Writing: Context for reflecting on self as teacher and researcher. *Journal of Curriculum And Supervision*, 1(4), 305-315.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's workplace*. New York : Longman.
- Rousseau, D. M. & Wade-Benzoni, K. A. (1995). Changing individual-organization attachments. Dans Howard, A. (Ed.), *The changing nature of work* (p. 290-322). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Rudduck, J. (1987). Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experienced teachers. Dans Wideen, M. F. & Andrews, I. (Eds.), *Staff development for school improvement. A focus on the teacher* (p. 129-141). New York : Falmer.
- Rusbult, C. E. & Buunk, B. P. (1993). Commitment processes in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 175-204.
- Rusbult, C. E. (1991). Commentary on Johnson's 'Commitment to Personal Relationships': What's Interesting, and What's New? Vol. 3. Dans Jones, W. H. & Perlman, D. (Eds.), *Advances in Personal Relationships. A Research Annual* (p. 151-169). London : Jessica Kingsley.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme . *Recherche et formation*, (36), 17-27.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy! *Organizational Dynamics*, 6, 62-80.

- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (Éds), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (p. 139-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schatzman, L. & Strauss, A. L. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6, 589-599.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London : Maurice Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Logiques.
- Schostak, J. (1996). Exploring competence in nursing and midwifery. Dans Hustler, D. & McIntyre, D. (Eds.), *Developing competent teachers* (p. 168-182). London : David Fulton.
- Schreiber, R. S. (2001). The "how to" of grounded theory: Avoiding the pitfalls. Dans Schreiber, R. S. & Stern, P. N. (Eds.), *Using grounded theory in nursing* (p. 55-83). New York : Springer.
- Secord, P. F. & Backman, C. W. (1964). *Social psychology*. New York : McGraw-Hill.
- Séguin, B. (1996). *Pour en finir avec l'école sacrifiée*. Québec : Boréal.

- Selke, M. (2001). The professional development of teachers in the United States of America: The practitioners' master's degree. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 205-214.
- Shoemaker, D. J., Snizek, W. E. & Bryant, C. D. (1977). Towards a further clarification of Becker's side-bet hypothesis as applied to organizational and occupational commitment. *Social Forces*, 56, 598-603.
- Sidgwick, S., Mahony, P. & Hextall, I. (1993). Policy and practice in the professional development of teachers. *International studies in the sociology of education*, 3(1), 91-108.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and continuities*. London : Falmer.
- Simon, P.-J. (1997). *Histoire de la sociologie*. Paris : PUF.
- Singh, K. & Shifflette, L. (1996). Teachers' perspective on professional development. *Journal of Personnel Evaluation*, 10, 143-158.
- Smith, J. K. & Hodgkinson, P. (2005). Relativism, criteria, and politics. Dans Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (3rd ed.) (p. 915-932). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher Learning in the Workplace: Implications for School Reform. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (p. 92-113). New York : Teachers College Press.
- Smyth, J. W. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9.
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J. & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. Dans Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (p. 666-703). New York : MacMillan.
- St-Jarre, C. (1997). *L'étude du rapport au temps chez les enseignants de l'ordre secondaire du système d'éducation du Québec: une analyse du décalage établi entre le temps tel que prescrit par l'institution et le temps tel que vécu par elles et eux*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal :
- Stanley, S. M. & Markman, H. J. (1992). Assessing commitment in personal relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 54(3), 595-608.

- Starrin, B., Dahlgren, L., Larsson, G. & Styrborn, S. (1997). *Along the Path of Discovery. Qualitative Methods and Grounded Theory*. Lund, Sweden : Studentlitteratur.
- Staw, B. M. (1981). The escalation of commitment to a course of action. *Academy of Management Review*, 6, 577-587.
- Stebbins, R. A. (1970). On misunderstanding the concept of commitment: A theoretical clarification. *Social Forces*, 48, 526-529.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H. & Enz, B. J. (2000). The model and its application. Dans Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H. & Enz, B. J. (Eds.), *Life cycle of the career teacher* (p. 1-25). Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Stern, P. N. (1994). Eroding Grounded Theory. Dans Morse, J. M. (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (p. 212-223). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Sternberg, R. J. (1987). *The Triangle of Love*. New York : Basic Books.
- Stevens, J. M., Beyer, J. M. & Trice, H. M. (1978). Assessing personal, role, and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management Journal*, 21, 380-396.
- Stevenson, R. B. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 233-248.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. (1992). *Miroirs et masques*. Paris : Métailié.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. Hawthorne, NY : Aldine.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. Dans Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 273-285). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tardif, J. & Meirieu, P. (1999). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. Dans Brossard, L. (Dir.), *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées* Québec : Multi-Mondes.

- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Théberge, M., Leblanc, R. & Brabant, M. (1995). Le style d'apprentissage des étudiants à la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(3), 503-517.
- Thompson, J., Bakken, L. & Clark, F. L. (2001). Creating synergy: Collaborative research within a professional development school partnership. *Teacher Educator*, 37(1), 49-57.
- Tickle, L. (1989). New teachers and the development of professionalism. Dans Holly, M. L. & McLoughlin, C. S. (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (p. 93-115). London : Falmer.
- Tikunoff, W. & Ward, B. (1983). Collaborative research on teaching. *Elementary School Journal*, 83(4), 453-468.
- Tikunoff, W. J. & Mergendoller, J. R. (1983). Inquiry as a means to professional growth: The teacher as researcher. Dans Griffin, G. A. (Ed.), *Staff development. Eighty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (p. 210-227). Chicago, IL : NSSE.
- Tochon, F. V. (1999). Myths in Teacher Education: towards reflectivity. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 257-289.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.
- Ulrich, D. (1998). Intellectual capital = competence x commitment. *Sloan Management Review*, 39(2), 15-26.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développeent professionnel" en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van den Hoonaard, W. C. (1997). *Working with sensitizing concepts: Analytical field research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Van der Heijden, B. & Barbier, G. (1999). La compétence, sa nature et son développement. *Éducation permanente*, (141), 119-137.

- Van der Maren, J.-M. (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants? Dans Hensler, H. (Dir.), *La recherche en formation des maîtres*. (p. 87-108). Sherbrooke : CRP.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- VanRoekel, D. (2000). L'effet de la situation démographique aux États-Unis. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada. Résumés des communications présentées à la Conférence de la FCE, Ottawa, octobre 2000* (Site web: www.ctf.fce.ca) (p. 13-15).
- Varah, L. J., Theune, W. S. & Parker, L. (1986). Beginning teachers : sink or swim? *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Villani, A. (1996). Méthode et théorie dans l'oeuvre de Gilles Deleuze. *Les temps modernes*, (586), 142-154.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Wallace, B. (2000). Employeurs du personnel enseignant. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada. Résumés des communications présentées à la Conférence de la FCE, Ottawa, octobre 2000* (Site web: www.ctf.fce.ca) (p. 19-20).
- Walshe, J. (1998). La formation continue des enseignants. *L'observateur de l'OCDE*, (211), 31-34.
- Wanous, J. P., Poland, T. D., Premack, S. L. & Davis, K. S. (1992). The effects of met expectations on newcomer attitudes and behaviors: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 96, 465-490.
- Watts, H. (1980). *Starting Out, Moving On, Running Ahead*. San Francisco, CA : Teachers Centers Exchange.

- Waxman, H. C., Frelberg, J. H., Vaugham, J. C. & Weil, M. (Eds.). (1988). *Images of reflection in teacher education*. Reston, VA : Association of Teacher Educators.
- Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (Eds.). (1987). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- West, P. R. (2002). 21st century professional development: The job-embedded, continual learning model. *American Secondary Education*, 30(2), 72-86.
- Whitty, G. (1994). The use of competences in teacher education. Dans Williams, A. (Ed.), *Perspectives on partnership: secondary initial teacher training* (p. 30-46). Washington, DC : Falmer.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428.
- Wilcox, S. (1998). Claiming to understand educational development. Dans Hamilton, M. L. (Ed.), *Reconceptualizing teaching practices: A self-study in teacher education* (p. 67-76). Bristol, PA : Falmer.
- Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Buckingham, UK : Open University Press.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Wittorski, R. (2000). La production de compétences collectives par et dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3-4), 75-102.
- Woods, P. (1981). Strategies, commitment and identity, making and breaking the teacher role. Dans Barton, L. & Walker, S. (Eds.), *Schools Teachers & Teaching* (p. 283-302). London : Falmer.
- Woods, P. (1994). The conditions for teacher development. Dans Grimmer, P. P. & Neufeld, J. (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity* (p. 83-100). New York : Teachers College Press.
- Yoon, J. & Thye, S. R. (2002). A dual process model of organizational commitment. *Work and occupations*, 29 (1), 97-124.

- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 429-444.
- Zeichner, K. M. (1992). Conceptions of reflective teaching in contemporary U.S. teacher education program reforms. Dans Valli, L. (Ed.), *Reflective teacher education. Cases and critiques* (p. 161-173). New York : State University of New York Press.
- Zeichner, K. M. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. Dans Harvard, G. & Hodgkinson, P. (Eds.), *Action and reflection in teacher education* (p. 15-34). Norwood, NJ : Ablex.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on Reflective Teaching. Dans Tabachnick, R. & Zeichner, K. M. (Eds.), *Issues and Practices in Inquire-Oriented Teacher Education* (p. 1-21). London : Falmer.
- Zeph, C. (1991). Graduate Study as Professional Development. Dans Brockett, R. G. (Ed.), *Professional development for educators of adults* (p. 79-88). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement : theory, research and practice*. New York : Springer.

APPENDICE A

QUATRE EXEMPLES DE CANEVAS D'ENTREVUE

(POUR ILLUSTRER L'ÉVOLUTION)

Premier exemple :

L'engagement dans l'enseignement:

Comment en êtes-vous venu à vous engager dans l'enseignement et dans votre développement professionnel?

Les délibérations (les pous et les contres OU avantages et inconvénients).

Qu'est-ce qu'un tel engagement vous a demandé d'investissement de vous-mêmes?

Événements marquants, phases.

Envers quelles personnes? Relations avec ces personnes?

Le désengagement :

Comment en êtes-vous venu à vous désengager de l'enseignement?

Les délibérations (les pous et les contres OU avantages et inconvénients).

Qu'est-ce qu'un tel désengagement vous a demandé de désinvestissement de vous-mêmes?

Événements marquants, phases.

Envers quelles personnes? Relations avec ces personnes?

Autres :

Deuxième exemple :

L'engagement dans l'enseignement:

Comment en êtes-vous venu à vous engager dans l'enseignement?

Les délibérations (les pour et les contres OU avantages et inconvénients).

Qu'est-ce qu'un tel engagement vous a demandé d'investissement de vous-mêmes?

Événements marquants, phases.

Envers quelles personnes? Relations avec ces personnes?

Le désengagement :

Comment en êtes-vous venu à vous désengager de l'enseignement?

Les délibérations (les pour et les contres OU avantages et inconvénients).

Qu'est-ce qu'un tel désengagement vous a demandé de désinvestissement de vous-mêmes?

Événements marquants, phases.

Envers quelles personnes? Relations avec ces personnes?

Pour l'engagement dans le développement professionnel :

Comment en êtes-vous venu à vous engager dans votre développement professionnel?

Les délibérations (les pour et les contres OU avantages et inconvénients).

Qu'est-ce qu'un tel engagement vous a demandé d'investissement de vous-mêmes?

Événements marquants, phases.

Envers quelles personnes? Relations avec ces personnes?

Autres :

Troisième exemple :

L'engagement dans l'enseignement:

Comment en êtes-vous venu à vous engager dans l'enseignement?

Les délibérations (les pous et les contres OU avantages et inconvénients).

Événements marquants, phases.

Envers quelles personnes? Relations avec ces personnes?

Le désengagement :

Comment en êtes-vous venu à vous désengager de l'enseignement?

Les délibérations (les pous et les contres OU avantages et inconvénients).

Événements marquants, phases.

Envers quelles personnes? Relations avec ces personnes?

Pour l'engagement dans le développement professionnel :

Comment en êtes-vous venu à vous engager dans votre développement professionnel?

Les délibérations (les pous et les contres OU avantages et inconvénients).

Événements marquants, phases.

Envers quelles personnes? Relations avec ces personnes?

Pour les engagements concurrentiels :

Comparaison des avantages et inconvénients des deux engagements l'un par rapport à l'autre?

Processus et phases dans la concurrence et dans l'option « définitive ».

Autres :

Quatrième exemple :

L'engagement dans l'enseignement:

Comment en êtes-vous venu à vous engager dans l'enseignement?

Les délibérations (les pous et les contres OU avantages et inconvénients).

Le désengagement :

Comment en êtes-vous venu à vous désengager de l'enseignement?

Les délibérations (les pous et les contres OU avantages et inconvénients).

Qu'est-ce qui a favorisé votre désengagement?

Par quelles actions vous êtes-vous désengagés?

Pour l'engagement dans le développement professionnel :

Comment en êtes-vous venu à vous engager dans votre développement professionnel?

Les délibérations (les pous et les contres OU avantages et inconvénients).

Qu'est-ce qui a favorisé votre engagement dans votre développement professionnel?

Par quelles actions vous êtes-vous engagés dans votre développement professionnel?

Pour les engagements concurrentiels :

Comparaison des avantages et inconvénients des deux engagements l'un par rapport à l'autre?

Processus et phases dans la concurrence et dans l'option « définitive ».

Autres :

APPENDICE B

EXEMPLES DE MÉMOS-QUESTIONS

Voici trois exemples de mémos-questions que j'ai formulés à la réception de messages de Christian T. Je reformulais le contenu de ces messages avant d'envoyer la question.

Premier exemple :

Mémo-question
15-11-04

Pour Christian :

J'ai commencé à essayer de comprendre un peu plus systématiquement votre cheminement de décrocheur du secondaire et j'aimerais que vous m'aidiez à avancer dans certaines avenues. Je commence avec celle-ci: je prends un extrait d'un de votre dernier courriel et je vous demanderais simplement de m'en parler un peu plus: « c'est cette dimension vocationnelle, dans tout ce qu'elle implique d'engageant, que je n'ai pas senti suffisamment pendant cinq ans au secondaire. Et c'est une des raisons pour lesquelles j'ai quitté. » Que pourriez-vous me dire davantage pour que je comprenne mieux?

Deuxième exemple :

Mémo-Question
06-01-05.

Bonjour Christian,

J'aimerais revenir sur un passage de votre message du 5 janvier dernier qui est lié directement à ma recherche.

Vous dites : « le prof drop-out potentiel est, à mon avis (ce fut mon cas à tout le moins), celui qui sent que sa priorité #1 (l'éveil à la conscience) n'est pas partagée par un pourcentage suffisamment élevé de profs, de directeurs et de fonctionnaires du M.E.Q. pour qu'il vaille la peine de poursuivre le combat. Et, faisant ce constat, il démissionne. »

Vous identifiez ici que la démission est précédée (non fortuitement mais plutôt comme un enchaînement dans le processus) d'un constat (je dirais « synonymement » d'une évaluation puisque vous employez le verbe « valoir ») que le pourcentage insuffisamment élevé de profs, directeurs, etc. dans son entourage « professionnel » qui partagent sa priorité #1 fait qu'il ne « vaut pas la peine » de poursuivre...

J'aimerais que vous me parliez de cette « évaluation » que vous-mêmes avez faite avant de démissionner (ou que vous faites actuellement plus consciemment qu'à cette époque). Est-ce que je comprends bien que l'investissement de vous-mêmes dans la « vocation » enseignante encourait une « peine » (dans le sens de « coût ») trop grande par rapport à ce que cela pouvait vous rapporter (toujours selon votre évaluation qui pouvait porter sur différents plans comme celui de la réalisation de votre idéal, celui de la satisfaction avec vos élèves, celui même plus matériel du salaire, etc. etc.). J'aimerais que vous me parliez un peu plus de ce constat ou évaluation que vous faisiez de vos coûts par rapport à vos gains (encore une fois, « gains » au sens large et non au sens « mercantile »). Est-ce que ma question est claire? Sinon, dites-moi le et j'essaierai de la reformuler plus clairement.

Merci encore, c'est vraiment très intéressant.

Troisième exemple :

Mémo-Question

20-05-04

Bonjour Christian,

Je vous remercie encore pour votre participation très importante pour ma recherche. Vous m'avez déjà donné du « matériel » très riche et je veux partir de ce que vous m'avez dit pour creuser cette mine et en retirer encore plus de richesses. Il y a plusieurs points sur lesquels j'aimerais que vous reveniez. Je les prends en note et j'y reviendrai avec des questions dans d'autres courriels. Pour le moment, je commence avec un seul de ces points. Dans votre dernier message, vous dites que votre expérience en Bolivie constitue les racines de votre « vocation » d'éducateur et vous faites le lien avec des idéaux comme l'altruisme. J'aimerais, à ce moment-ci explorer davantage cette « première étape » de votre « vocation ». Pour ne m'en tenir qu'à une question, je vous demanderais : Qu'est-ce qui avait de la valeur à vos yeux, assez de valeur pour vous attirer dans l'enseignement?

Merci encore. Au plaisir de vous lire.

APPENDICE C

LISTE ALPHABÉTIQUE DES CODES *IN VIVO*

| | |
|------------------------------------|----------------------------|
| accéder à autre chose | climat hypocrite |
| accordais bcp de valeur à | climat très dur |
| aider des jeunes | concours de circonstances |
| aider les autres | conditions de travail |
| aider mon prochain | conditions matérielles |
| altruisme | confiance en soi |
| amour des enfants | confirmations |
| amour pour les enfants | conflit |
| amour pour une matière | conforme à moi |
| amour d'apprendre aux autres | construction de la société |
| ampleur du travail | contacts avec les jeunes |
| apporter qq chose | continuité-discontinuité |
| attait pour les relations humaines | crise d'identité |
| avantage de sécurité | curiosité naturelle |
| avantage pécunier | déboursier |
| bâtir la société | décevant |
| bcp de déception | décourageant |
| bcp d'intérêt à étudier | décrochage professionnel |
| belle gang | décrocheurs potentiels |
| besoin d'un salaire | déçu |
| besoins pédagogiques | démissionner |
| bien gagner sa vie | dépression |
| bonnes relations de travail | désillusion |
| bousculeur d'idées préconçues | désillusionnant |
| ça m'irritait | désir de partager |
| camps de vacances | des ouvertures |
| Ça te hante | détresse |
| c'était plaisant | dettes à payer |
| chancelante | difficile de se disperser |
| charge énorme | dois faire un choix |
| cheminement normal | donner le meilleur |
| chèrement acquis | donner du sens |
| choc | donner une oreille |
| choisi librement | dose d'idéalisme |
| choix au départ | drop-out potentiel |
| choix de vie | engagement vocationnel |
| choix difficile | enivrant |
| choix très réfléchi | en morceaux |

ennuis de santé graves
 enseignants champions
 enseigner vs matière
 en sortir (de l'école)
 épuisé
 équilibre entre coûts et bénéfices
 équilibre psycho-affectif
 être admiré
 être aimé
 éveil de la conscience
 éveiller les consciences
 éveilleur de curiosité et d'intérêt
 exploitation du personnel
 faire une différence
 faisait partie de ma vie
 famille d'enseignants
 fatigue liée au travail
 fière de moi
 fil conducteur
 fondais devant les élèves
 formation continue
 gain symbolique
 gestion de classe
 goût d'aider
 grandement
 horaires de fous
 idéaliste
 idéal très élevé
 idéaux
 identifié à lui
 ils t'insultent
 inculquer les valeurs
 ingrat comme travail
 insupportable
 intérêt pour la nouveauté
 intimidation venant de profs
 investir sa vie
 investissement de temps
 investissement s'étiole
 j'adore l'enseignement
 j'ai craqué
 j'aimais expliquer aux autres
 j'aimais les jeunes

j'aime enseigner
 j'aime étudier
 j'ai obtenu gain de cause
 j'ai pas trippé
 j'ai tout essayé
 j'aurais pu faire autre chose
 je donne des outils
 je les accusais
 je m'amuse
 je me détachais
 je me sens à l'aise
 je me sens mal
 je me trouve bonne
 je ne me tane pas
 je n'étais pas bon
 je pleurais beaucoup
 j'étais contre
 j'étais lavé
 j'm'emmerdais
 la bulle a éclaté
 lacunes pédagogiques
 la flamme
 LA grosse affaire
 laisser l'enseignement
 l'apprentie chercheuse
 l'Enfer
 le plus dur pour moi
 les aider
 les profs m'aimaient
 l'exaltation d'être prof
 liste de mes priorités
 lourde responsabilité
 ma curiosité
 m'a écoeuré
 maître à bord
 mal épaulée
 mangé ma claque
 manque de soutien
 ma passion
 ma santé mentale et physique
 m'a servi de passage
 me confirmer
 me désintéresser

me fait chier
 m'engager à fond
 m'en suis jamais remis
 mentalité de gestionnaire
 me passionnait
 me ressourcer
 me sens à ma place
 me sentais pas capable
 mes nerfs ont craqué
 me suis désengagé
 me suis investi à fond
 métier intéressant
 mission
 moniteur-animateur
 ne pas avoir le choix
 niveau satisfaisant
 nous garder à jour
 on infantilise les profs
 on va les décrocher
 opportunités en recherche
 ôter le goût
 ouvrir les consciences
 paniquer
 pas assez épanouissant
 passion première
 pas vraiment de rupture
 pauvreté des programmes
 perdais des années
 perspectives d'emploi
 pèse le pour et le contre
 peu confiance en moi
 peu de temps pour moi
 pleurant à chaque soir
 plus de plaisir dans la classe
 plus proche de moi-même
 "pogner" les nerfs
 pour moi seule
 possibilité d'avoir du temps
 possibilité de le faire
 possibilité d'épanouissement
 pouvoir changer les choses
 pouvoir sur l'avenir
 préfère la recherche

prioritaire
 problème surmontable
 projet de vie
 quête de bonheur
 quête de sens
 raccrocher
 racines de ma vocation
 reconnaissance sociale
 relation à l'autre
 remis en question
 retombées positives
 retour au travail
 retour aux études
 rétribué
 Révolté
 salaire pas très élevé
 santé physique et mentale
 satisfaction
 satisfaction personnelle
 sécurité d'emploi
 sens de l'autre
 sensibilité à l'être humain
 sentais pas à ma place
 sentiment d'aider
 sentiment de compétence
 s'investir comme personne
 sont mieux vus
 souffrance
 souhaité une pause
 soupeser mes options
 sport extrême
 statut d'expert
 stress
 support de mon conjoint
 survie
 tâches supplémentaires
 tombé en bas de mon nuage
 toujours aimé l'école
 tps partiel ds l'enseign
 travailler avec le public
 trop de...
 trouve pas de contre
 trouver un emploi

un bon salaire
une âme d'éducateur
une passion
un minimum
un modèle
un rêve
un rôle à jouer
vaille la peine

valaient la peine
valeurs que j'avais
valorisation
venu me chercher
version plus sécurisante
veut être reconnu
vocation
voie d'évitement

APPENDICE D

PREMIER SYSTÈME DE CODES PARADIGMATIQUES

(1) Engagement

(1 1) Conditions favorables engagement

(1 1 1) -

(etc.) -

(1 2) Stratégies engagement

(1 2 1) -

(etc.) -

(1 3) Évaluation des gains et coûts eng

(1 3 1) Évaluation des gains eng

(1 3 1 1) Gains Sur le plan affectif eng

(1 3 1 1 1) -

(etc.) -

(1 3 1 2) Gains Sur le plan économique eng

(1 3 1 2 1) -

(etc.) -

(1 3 1 3) Gains Sur le plan éthique eng

(1 3 1 3 1) -

(etc.) -

(1 3 1 4) Gains Sur autres plans eng

(1 3 1 4 1) -

(etc.) -

(1 3 2) Évaluation des coûts eng

(1 3 2 1) Coûts Sur le plan affectif eng

(1 3 2 1 1) -

(etc.) -

(1 3 2 2) Coûts Sur le plan économique eng

(1 3 2 2 1) -

(etc.) -

(1 3 2 3) Coûts Sur le plan éthique eng

(1 3 2 3 1) -

(etc.) -

(1 3 2 4) Coûts Sur autres plans eng

(1 3 2 4 1) -

(etc.) -

(1 4) Phases du processus eng

(1 4 1) -

(etc.) -

(1 5) Engagement envers

(1 5 1) -

(etc.) -

(2) Désengagement

(2 1) Conditions favorables désengagement

(2 1 1) -

(etc.) -

(2 2) Stratégies désengagement

(2 2 1) -

(etc.) -

(2 3) Évaluation des gains et coûts déseng

(2 3 1) Évaluation des gains déseng

(2 3 1 1) Gains Sur le plan affectif déseng

(2 3 1 1 1) -

(etc.) -

(2 3 1 2) Gains Sur le plan économique déseng

(2 3 1 2 1) -

(etc.) -

(2 3 1 3) Gains Sur le plan éthique déseng

(2 3 1 3 1) -

(etc.) -

(2 3 1 4) Gains Sur autres plans déseng

(2 3 1 4 1) -

(etc.) -

(2 3 2) Évaluation des coûts déseng

(2 3 2 1) Coûts Sur le plan affectif déseng

(2 3 2 1 1) -

(etc.) -

(2 3 2 2) Coûts Sur le plan économique déseng

(2 3 2 2 1) -

(etc.) -

(2 3 2 3) Coûts Sur le plan éthique déseng

(2 3 2 3 1) -

(etc.) -

(2 3 2 4) Coûts Sur autres plans déseng

(2 3 2 4 1) -

(etc.) -

(2 4) Phases du processus déseng

(2 4 1) -

(etc.) -

(2 5) Désengagement envers

(2 5 1) -

(etc.) -

APPENDICE E

ÉVOLUTION DU SYSTÈME CATÉGORIEL

La première version du système catégoriel se trouve à l'Appendice D. Je présente ici trois autres versions pour illustrer l'évolution de ce système. Ces quatre versions sont quatre exemples tirés, parmi un grand nombre de versions, à différents moments de l'évolution du système.

Une deuxième version :

(1) Engagement-Investissement-Initial

(1 1) Dynamique du processus = Conditions-engagement initial

(1 1 1) -

(etc.) -

(1 2) Stratégies engagement-initial

(1 2 1) -

(etc.)

(1 3) Évaluation des gains et coûts eng-ini

(1 3 1) Évaluation des gains eng-ini

(1 3 1 1) Gains Sur le plan affectif eng-ini

(1 3 1 1 1) -

(etc.) -

(1 3 1 2) Gains Sur le plan économique eng-ini

(1 3 1 2 1) -

(etc.) -

(1 3 1 3) Gains Sur le plan éthique eng-ini

(1 3 1 3 1) -

(etc.)

(1 3 1 4) Gains Sur le plan... autres eng-ini

(1 3 1 4 1) -

(etc.) -

(1 3 2) Évaluation des coûts eng-ini

(1 3 2 1) Coûts Sur le plan affectif eng-ini

(1 3 2 1 1) -

(etc.) -

(1 3 2 2) Coûts Sur le plan économique eng-ini

(1 3 2 2 1) -

(etc.) -

- (1 3 2 3) Coûts Sur le plan éthique eng-ini
 - (1 3 2 3 1) -
 - (etc.) -
- (1 3 2 4) Coûts Sur le plan... autres eng-ini
 - (1 3 2 4 1)
 - (etc.)
- (1 4) Phases du processus eng-ini
 - (1 4 1) -
 - (etc.) -
- (1 5) Engagement envers
 - (1 5 1) -
 - (etc.) -
- (2) Processus Dév Prof pour Continuité
 - (2 1) Processus Dév Prof pour Continuité pure
 - (2 1 1) Dynamique processus DPCP
 - (2 1 1 1) Conditions 1 DPCP
 - (2 1 1 2) Conditions 2 DPCP
 - (2 1 1 3) Conditions 3 DPCP
 - (2 1 1 4) Conditions 4 DPCP
 - (2 1 1 5) Conditions 5 DPCP
 - (2 1 1 6) Conditions 6 DPCP
 - (2 1 1 7) Conditions 7 DPCP
 - (2 1 1 8) Conditions 8 DPCP
 - (2 1 1 9) Conditions 9 DPCP
 - (2 1 2) Stratégies Dév Prof Continuité pure
 - (2 1 2 1) Stratégies 1 DPCP
 - (2 1 2 2) Stratégies 2 DPCP
 - (2 1 2 3) Stratégies 3 DPCP
 - (2 1 2 4) Stratégies 4 DPCP
 - (2 1 2 5) Stratégies 5 DPCP
 - (2 1 2 6) Stratégies 6 DPCP
 - (2 1 2 7) Stratégies 7 DPCP
 - (2 1 2 8) Stratégies 8 DPCP
 - (2 1 2 9) Stratégies 9 DPCP
 - (2 1 3) Évaluation des gains et des coûts DPCP
 - (2 1 3 1) Évaluation des gains DPCP
 - (2 1 3 1 1) Gains Sur le plan affectif DPCP
 - (2 1 3 1 2) Gains Sur le plan économique DPCP
 - (2 1 3 1 3) Gains Sur le plan éthique DPCP
 - (2 1 3 1 4) Gains Sur le plan... autres DPCP
 - (2 1 3 2) Évaluation des coûts DPCP
 - (2 1 3 2 1) Coûts Sur le plan affectif DPCP
 - (2 1 3 2 2) Coûts Sur le plan économique DPCP

- (2 1 3 2 3) Coûts Sur le plan éthique DPCP
 - (2 1 3 2 4) Coûts Sur le plan... autres DPCP
 - (2 2) Processus Dév Prof pour Continuité mitigée
 - (2 2 1) Dynamique processus DPCM
 - (2 2 1 1) Conditions 1 DPCM
 - (2 2 1 2) Conditions 2 DPCM
 - (2 2 1 3) Conditions 3 DPCM
 - (2 2 1 4) Conditions 4 DPCM
 - (2 2 1 5) Conditions 5 DPCM
 - (2 2 1 6) Conditions 6 DPCM
 - (2 2 1 7) Conditions 7 DPCM
 - (2 2 1 8) Conditions 8 DPCM
 - (2 2 1 9) Conditions 9 DPCM
 - (2 2 2) Stratégies Dév Prof Continuité mitigée
 - (2 2 2 1) Stratégies 1 DPCM
 - (2 2 2 2) Stratégies 2 DPCM
 - (2 2 2 3) Stratégies 3 DPCM
 - (2 2 2 4) Stratégies 4 DPCM
 - (2 2 2 5) Stratégies 5 DPCM
 - (2 2 2 6) Stratégies 6 DPCM
 - (2 2 2 7) Stratégies 7 DPCM
 - (2 2 2 8) Stratégies 8 DPCM
 - (2 2 2 9) Stratégies 9 DPCM
 - (2 2 3) Évaluation des gains et des coûts DPCM
 - (2 2 3 1) Évaluation des gains DPCM
 - (2 2 3 1 1) Gains Sur le plan affectif DPCM
 - (2 2 3 1 2) Gains Sur le plan économique DPCM
 - (2 2 3 1 3) Gains Sur le plan éthique DPCM
 - (2 2 3 1 4) Gains Sur le plan... autres DPCM
 - (2 2 3 2) Évaluation des coûts DPCM
 - (2 2 3 2 1) Coûts Sur le plan affectif DPCM
 - (2 2 3 2 2) Coûts Sur le plan économique DPCM
 - (2 2 3 2 3) Coûts Sur le plan éthique DPCM
 - (2 2 3 2 4) Coûts Sur le plan... autres DPCM
- (3) Désengagement général
 - (3 1) Dynamique du processus-désengagement général
 - (3 1 1) Conditions 1 déseng-gén
 - (3 1 2) Conditions 2 déseng-gén
 - (3 1 3) Conditions 3 déseng-gén
 - (3 1 4) Conditions 4 déseng-gén
 - (3 1 5) Conditions 5 déseng-gén
 - (3 1 6) Conditions 6 déseng-gén
 - (3 1 7) Conditions 7 déseng-gén

- (3 1 8) Conditions 8 déseng-gén
 - (3 1 9) Conditions 9 déseng-gén
 - (3 2) Stratégies désengagement-général
 - (3 2 1) Stratégies 1 déseng-gén
 - (3 2 2) Stratégies 2 déseng-gén
 - (3 2 3) Stratégies 3 déseng-gén
 - (3 2 4) Stratégies 4 déseng-gén
 - (3 2 5) Stratégies 5 déseng-gén
 - (3 2 6) Stratégies 6 déseng-gén
 - (3 2 7) Stratégies 7 déseng-gén
 - (3 2 8) Stratégies 8 déseng-gén
 - (3 2 9) Stratégies 9 déseng-gén
 - (3 3) Évaluation des gains et coûts déseng-gén
 - (3 3 1) Évaluation des gains déseng-gén
 - (3 3 1 1) Gains Sur le plan affectif déseng-gén
 - (3 3 1 2) Gains Sur le plan économique déseng-gén
 - (3 3 1 3) Gains Sur le plan éthique déseng-gén
 - (3 3 1 4) Gains Sur le plan... autres déseng-gén
 - (3 3 2) Évaluation des coûts déseng-gén
 - (3 3 2 1) Coûts Sur le plan affectif déseng-gén
 - (3 3 2 2) Coûts Sur le plan économique déseng-gén
 - (3 3 2 3) Coûts Sur le plan éthique déseng-gén
 - (3 3 2 4) Coûts Sur le plan... autres déseng-gén
 - (3 4) Phases du processus déseng-gén
 - (3 5) Engagement envers
- (4) Processus Dév Prof pour Désengagement
 - (4 1) Processus Dév Prof pour Désengagement pur
 - (4 1 1) Dynamique processus DPDP
 - (4 1 1 1) Conditions 1 DPDP
 - (4 1 1 2) Conditions 2 DPDP
 - (4 1 1 3) Conditions 3 DPDP
 - (4 1 1 4) Conditions 4 DPDP
 - (4 1 1 5) Conditions 5 DPDP
 - (4 1 1 6) Conditions 6 DPDP
 - (4 1 1 7) Conditions 7 DPDP
 - (4 1 1 8) Conditions 8 DPDP
 - (4 1 1 9) Conditions 9 DPDP
 - (4 1 2) Stratégies Dév Prof Désengagement pur
 - (4 1 2 1) Stratégies 1 DPDP
 - (4 1 2 2) Stratégies 2 DPDP
 - (4 1 2 3) Stratégies 3 DPDP
 - (4 1 2 4) Stratégies 4 DPDP
 - (4 1 2 5) Stratégies 5 DPDP

- (4 1 2 6) Stratégies 6 DPDP
- (4 1 2 7) Stratégies 7 DPDP
- (4 1 2 8) Stratégies 8 DPDP
- (4 1 2 9) Stratégies 9 DPDP
- (4 1 3) Évaluation des gains et des coûts DPDP
 - (4 1 3 1) Évaluation des gains DPDP
 - (4 1 3 1 1) Gains Sur le plan affectif DPDP
 - (4 1 3 1 2) Gains Sur le plan économique DPDP
 - (4 1 3 1 3) Gains Sur le plan éthique DPDP
 - (4 1 3 1 4) Gains Sur le plan... autres DPDP
 - (4 1 3 2) Évaluation des coûts DPDP
 - (4 1 3 2 1) Coûts Sur le plan affectif DPDP
 - (4 1 3 2 2) Coûts Sur le plan économique DPDP
 - (4 1 3 2 3) Coûts Sur le plan éthique DPDP
 - (4 1 3 2 4) Coûts Sur le plan... autres DPDP
- (4 2) Processus Dév Prof pour Désengagement mitigé
 - (4 2 1) Dynamique processus DPDM
 - (4 2 1 1) Conditions 1 DPDM
 - (4 2 1 2) Conditions 2 DPDM
 - (4 2 1 3) Conditions 3 DPDM
 - (4 2 1 4) Conditions 4 DPDM
 - (4 2 1 5) Conditions 5 DPDM
 - (4 2 1 6) Conditions 6 DPDM
 - (4 2 1 7) Conditions 7 DPDM
 - (4 2 1 8) Conditions 8 DPDM
 - (4 2 1 9) Conditions 9 DPDM
 - (4 2 2) Stratégies Dév Prof Désengagement mitigé
 - (4 2 2 1) Stratégies 1 DPDM
 - (4 2 2 2) Stratégies 2 DPDM
 - (4 2 2 3) Stratégies 3 DPDM
 - (4 2 2 4) Stratégies 4 DPDM
 - (4 2 2 5) Stratégies 5 DPDM
 - (4 2 2 6) Stratégies 6 DPDM
 - (4 2 2 7) Stratégies 7 DPDM
 - (4 2 2 8) Stratégies 8 DPDM
 - (4 2 2 9) Stratégies 9 DPDM
 - (4 2 3) Évaluation des gains et des coûts DPDM
 - (4 2 3 1) Évaluation des gains DPDM
 - (4 2 3 1 1) Gains Sur le plan affectif DPDM
 - (4 2 3 1 2) Gains Sur le plan économique DPDM
 - (4 2 3 1 3) Gains Sur le plan éthique DPDM
 - (4 2 3 1 4) Gains Sur le plan... autres DPDM
 - (4 2 3 2) Évaluation des coûts DPDM

- (4 2 3 2 1) Coûts Sur le plan affectif DPDM
 - (4 2 3 2 2) Coûts Sur le plan économique DPDM
 - (4 2 3 2 3) Coûts Sur le plan éthique DPDM
 - (4 2 3 2 4) Coûts Sur le plan... autres DPDM
- (5) Processus mixte - Dév Prof pour Continuité et Désengagement
 - (5 1) Dynamique du processus-DPCD
 - (5 1 1) Conditions 1 DPCD
 - (5 1 2) Conditions 2 DPCD
 - (5 1 3) Conditions 3 DPCD
 - (5 1 4) Conditions 4 DPCD
 - (5 1 5) Conditions 5 DPCD
 - (5 1 6) Conditions 6 DPCD
 - (5 1 7) Conditions 7 DPCD
 - (5 1 8) Conditions 8 DPCD
 - (5 1 9) Conditions 9 DPCD
 - (5 2) Stratégies DPCD
 - (5 2 1) Stratégies 1 DPCD
 - (5 2 2) Stratégies 2 DPCD
 - (5 2 3) Stratégies 3 DPCD
 - (5 2 4) Stratégies 4 DPCD
 - (5 2 5) Stratégies 5 DPCD
 - (5 2 6) Stratégies 6 DPCD
 - (5 2 7) Stratégies 7 DPCD
 - (5 2 8) Stratégies 8 DPCD
 - (5 2 9) Stratégies 9 DPCD
 - (5 3) Évaluation des gains et coûts DPCD
 - (5 3 1) Évaluation des gains DPCD
 - (5 3 1 1) Gains Sur le plan affectif DPCD
 - (5 3 1 2) Gains Sur le plan économique DPCD
 - (5 3 1 3) Gains Sur le plan éthique DPCD
 - (5 3 1 4) Gains Sur le plan... autres DPCD
 - (5 3 2) Évaluation des coûts DPCD
 - (5 3 2 1) Coûts Sur le plan affectif DPCD
 - (5 3 2 2) Coûts Sur le plan économique DPCD
 - (5 3 2 3) Coûts Sur le plan éthique DPCD
 - (5 3 2 4) Coûts Sur le plan... autres DPCD

Une troisième version :

- 1 (1) /Engagement-Investissement
- 2 (1 1) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement
- 3 (1 1 1) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines dans la jeunesse
- 4 (1 1 1 1) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines dans la jeunesse/Dans l'enfance
- 5 (1 1 1 2) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines dans la jeunesse/Tjrs voulu enseigner
- 6 (1 1 1 3) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines dans la jeunesse/Choix naturel
- 7 (1 1 1 4) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines dans la jeunesse/Toujours aimé l'école
- 8 (1 1 1 5) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines dans la jeunesse/À l'adolescence
- 9 (1 1 2) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Enseignants modèles signifiants
- 10 (1 1 3) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Confirmation, support de l'entourage
- 11 (1 1 3 1) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Confirmation, support de l'entourage/Support du conjoint
- 12 (1 1 4) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Choix de vie
- 13 (1 1 5) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines peu profondes
- 14 (1 1 5 1) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines peu profondes/Filet de sauvetage
- 15 (1 1 5 2) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines peu profondes/Tradition familiale
- 16 (1 1 5 3) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Racines peu profondes/Absence d'alternative réelle
- 17 (1 1 6) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Époque du cegep
- 18 (1 1 7) /Engagement-Investissement/Dynamique du processus -
engagement/Formation initiale motivante
- 19 (2) /Évaluation des gains et coûts
- 20 (2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains
- 21 (2 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan
affectif

- 22 (2 1 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir
- 23 (2 1 1 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Plaisir d'être à l'école-d'apprendre
- 24 (2 1 1 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion disciplinaire
- 25 (2 1 1 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement
- 26 (2 1 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Valorisation personnelle
- 27 (2 1 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Interactions gratifiantes
- 28 (2 1 1 3 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Interactions gratifiantes/Sentiment d'être aimé des élèves
- 29 (2 1 1 3 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Interactions gratifiantes/Aimer les élèves
- 30 (2 1 1 3 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Interactions gratifiantes/Support des pairs et des supérieurs
- 31 (2 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique
- 32 (2 1 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Bonnes conditions de travail
- 33 (2 1 2 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Bonnes conditions de travail/Sécurité financière et sociale
- 34 (2 1 2 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Bonnes conditions de travail/Métier pas très exigeant
- 35 (2 1 2 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Temps libre abondant
- 36 (2 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique
- 37 (2 1 3 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Réaliser une vocation-mission
- 38 (2 1 3 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Transmettre des valeurs solides
- 39 (2 1 3 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Éveiller les consciences
- 40 (2 1 3 4) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Vivre un idéal altruiste
- 41 (2 1 3 4 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Vivre un idéal altruiste/Aimer et aider les jeunes
- 42 (2 1 3 5) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Pouvoir changer les choses
- 43 (2 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts

- 44 (2 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif
- 45 (2 2 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Possible détresse psychologique
- 46 (2 2 1 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Possible détresse psychologique/Écoeurement
- 47 (2 2 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Dévalorisation personnelle
- 48 (2 2 1 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Dévalorisation personnelle/Hétéronomie professionnelle
- 49 (2 2 1 2 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Dévalorisation personnelle/Crise d'identité
- 50 (2 2 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Faible reconnaissance professionnell
- 51 (2 2 1 4) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles
- 52 (2 2 1 4 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles/Absence de support collégial
- 53 (2 2 1 4 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles/Absence de support collégial/Manque de support
- 54 (2 2 1 4 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles/Violence des élèves
- 55 (2 2 1 4 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles/Critique des parents
- 56 (2 2 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique
- 57 (2 2 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail
- 58 (2 2 2 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Conditions salariales
- 59 (2 2 2 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Insertion infernale
- 60 (2 2 2 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Longue précarité
- 61 (2 2 2 1 4) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Manque de ressources
- 62 (2 2 2 1 5) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Payer de sa santé
- 63 (2 2 2 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Surtemps abusif
- 64 (2 2 2 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Payer de sa vie familiale et sociale

- 65 (2 2 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique
- 66 (2 2 3 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique/Idéal déçu
- 67 (2 2 3 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique/Composer avec la médiocrité de pairs
- 68 (2 2 3 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique/Composer avec l'embourgeoisement
- 69 (3) /Engag dans des é~s~ en continuité
- 70 (3 1) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel
- 71 (3 1 1) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Dynamique du processus
- 72 (3 1 1 1) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Dynamique du processus/Prolonger la formation initiale
- 73 (3 1 1 2) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Dynamique du processus/Désir d'aller plus loin
- 74 (3 1 1 3) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Dynamique du processus/Perception d'un cheminement normal
- 75 (3 1 1 4) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Dynamique du processus/Responsabilisation
- 76 (3 1 1 5) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Dynamique du processus/Partir de la pratique - questions
- 77 (3 1 1 6) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Dynamique du processus/Engagement dans l'amélioration de la
- 78 (3 1 2) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies
- 79 (3 1 2 1) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Formation CONTINUE
- 80 (3 1 2 2) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Ressourcement pour continuer
- 81 (3 1 2 3) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Avancer normalement
- 82 (3 1 2 4) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Combler des lacunes
- 83 (3 1 2 5) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Développer sérieusement des comp
- 84 (3 1 2 6) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Répondre à des questions partagées
- 85 (3 1 2 7) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Recyclage pour retour au travail
- 86 (3 1 2 8) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Profiter de circonstances favorables

- 87 (3 1 2 9) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Application immédiate de l'appris
- 88 (3 1 2 10) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Spécialisation
- 89 (3 1 2 11) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Stratégies/Perfectionnement avant la pratique
- 90 (3 1 3) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Évaluation des gains et des coûts
- 91 (3 1 3 1) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains
- 92 (3 1 3 2) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp comme tel/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts
- 93 (3 2) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose
- 94 (3 2 1) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Dynamique du processus
- 95 (3 2 1 1) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Dynamique du processus/Pour le dp mais découvrir autre chose
- 96 (3 2 1 2) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Dynamique du processus/Intérêt pour la recherche
- 97 (3 2 1 3) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Dynamique du processus/Début d'un leadership d'expert
- 98 (3 2 1 4) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Dynamique du processus/Début en formation des maîtres
- 99 (3 2 2) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Stratégies
- 100 (3 2 2 1) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Stratégies/Réorientation partielle
- 101 (3 2 2 2) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Stratégies/Allier pratique et recherche
- 102 (3 2 2 3) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Stratégies/S'ouvrir à autre chose
- 103 (3 2 2 4) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Stratégies/Retour aux études mais pour avancer
- 104 (3 2 2 5) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Stratégies/Réaliser un vieux projet
- 105 (3 2 3) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Évaluation des gains et des coûts
- 106 (3 2 3 1) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains
- 107 (3 2 3 2) /Engag dans des é~s~ en continuité/Pour le dp et autre chose/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts
- 108 (5) /Engag dans des é~s~ en rupture
- 109 (5 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement

- 110 (5 1 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement
- 111 (5 1 1 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Déception
- 112 (5 1 1 1 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Déception/Pas assez de défi intellectuel
- 113 (5 1 1 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Doute
- 114 (5 1 1 3) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Difficultés - Écoeurement
- 115 (5 1 1 3 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Difficultés - Écoeurement/Insertion infernale
- 116 (5 1 1 3 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Difficultés - Écoeurement/Gestion difficile de classe
- 117 (5 1 1 4) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Difficultés périphériques
- 118 (5 1 1 5) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/décrochage - drop in
- 119 (5 1 1 6) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Avoir le choix
- 120 (5 1 1 7) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Ne pas perdre l'investissement
- 121 (5 1 1 8) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/raccrochage ailleurs
- 122 (5 1 1 9) /Engag dans des é~s~ en rupture/Désengagement/Dynamique du processus-désengagement/Deuil
- 123 (5 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne
- 124 (5 2 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus
- 125 (5 2 1 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Situation de drop-in par le dp
- 126 (5 2 1 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Possibilité de rupture
- 127 (5 2 1 3) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Apparition d'autres possibilités
- 128 (5 2 1 4) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Ambiguïté entre deux engagements
- 129 (5 2 1 5) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Attirance vers autres possibilités

- 130 (5 2 1 6) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Aspiration par les autres eng
- 131 (5 2 1 7) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/+ d'eng ds l'autre = - d'eng ds l'un
- 132 (5 2 1 8) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Changer pour sortir de l'un
- 133 (5 2 1 9) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Changer pour aller vers l'autre
- 134 (5 2 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies
- 135 (5 2 2 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/Explorer d'autres possibilités
- 136 (5 2 2 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/S'investir ds les autres voies
- 137 (5 2 2 3) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/Réorientation à partir de l'acquis
- 138 (5 2 2 4) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/Exploiter l'acquis pour mieux passer
- 139 (5 2 2 5) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/Réorientation de carrière
- 140 (5 2 3) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Évaluation des gains et des coûts
- 141 (5 2 3 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains
- 142 (5 2 3 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Faire autre chose ds la mê ligne/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts
- 143 (5 3) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe
- 144 (5 3 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Dynamique du processus
- 145 (5 3 1 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Dynamique du processus/Possible sortie progressive
- 146 (5 3 1 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Dynamique du processus/ES conduisant à autre eng
- 147 (5 3 1 3) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Dynamique du processus/ES vers voie incompatible
- 148 (5 3 1 4) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Dynamique du processus/Possible rester temporairement
- 149 (5 3 1 5) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Dynamique du processus/Possible changer complètement
- 150 (5 3 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Stratégies
- 151 (5 3 2 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Stratégies/Alléger l'eng ds l'enseignement

- 152 (5 3 2 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Stratégies/ES pour changer radicalement
- 153 (5 3 2 3) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Stratégies/Exploiter l'un pour mieux passer
- 154 (5 3 2 4) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Stratégies/Changer de carrière
- 155 (5 3 3) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Évaluation des gains et des coûts
- 156 (5 3 3 1) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains
- 157 (5 3 3 2) /Engag dans des é~s~ en rupture/Sortir de la classe/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts
- 158 (6) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté
- 159 (6 1) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ
- 160 (6 1 1) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus
- 161 (6 1 1 1) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus/Attirance vers autre chose
- 162 (6 1 1 2) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus/Résistance à la rupture
- 163 (6 1 1 3) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus/Mixité vivable
- 164 (6 1 1 4) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus/Ambiguïté tend à se résorber
- 165 (6 1 2) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies
- 166 (6 1 2 1) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies/Autre chose = rupture partielle
- 167 (6 1 2 2) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies/Conserver toutes les ouvertures
- 168 (6 1 2 3) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies/Refus rupture complète-définitive
- 169 (6 1 2 4) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies/Choisir momentanément
- 170 (6 1 3) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Évaluation des gains et des coûts
- 171 (6 1 3 1) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains
- 172 (6 1 3 2) /Engag dans des é~s~ = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts

Une quatrième version :

- 1 (1) /Évaluation des gains et coûts
- 2 (1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains
- 3 (1 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif
- 4 (1 1 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir
- 5 (1 1 1 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Plaisir d'être à l'école-d'apprendre
- 6 (1 1 1 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion disciplinaire
- 7 (1 1 1 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement
- 8 (1 1 1 1 3 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement/Toujours aimé l'école
- 9 (1 1 1 1 3 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement/Tjrs voulu enseigner
- 10 (1 1 1 1 3 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement/Tjrs voulu enseigner/Tradition familiale
- 11 (1 1 1 1 3 2 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement/Tjrs voulu enseigner/Dans l'enfance
- 12 (1 1 1 1 3 2 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement/Tjrs voulu enseigner/Enseignants modèles signifiants
- 13 (1 1 1 1 3 2 5) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement/Tjrs voulu enseigner/À l'adolescence
- 14 (1 1 1 1 3 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement/Choix naturel
- 15 (1 1 1 1 3 4) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Satisfaction d'un désir/Passion pour l'enseignement/Formation initiale motivante
- 16 (1 1 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Valorisation personnelle
- 17 (1 1 1 2 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Valorisation personnelle/Confirmation, support de l'entourage
- 18 (1 1 1 2 3 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Valorisation personnelle/Confirmation, support de l'entourage/Support du conjoint

- 19 (1 1 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Interactions gratifiantes
- 20 (1 1 1 3 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Interactions gratifiantes/Sentiment d'être aimé des élèves
- 21 (1 1 1 3 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Interactions gratifiantes/Aimer les élèves
- 22 (1 1 1 3 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan affectif/Interactions gratifiantes/Support des pairs et des supérieurs
- 23 (1 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique
- 24 (1 1 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Bonnes conditions de travail
- 25 (1 1 2 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Bonnes conditions de travail/Sécurité financière et sociale
- 26 (1 1 2 1 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Bonnes conditions de travail/Sécurité financière et sociale/Filet de sauvetage
- 27 (1 1 2 1 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Bonnes conditions de travail/Sécurité financière et sociale/Absence d'alternative réelle
- 28 (1 1 2 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Bonnes conditions de travail/Métier pas très exigeant
- 29 (1 1 2 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan économique/Temps libre abondant
- 30 (1 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique
- 31 (1 1 3 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Réaliser une vocation-mission
- 32 (1 1 3 1 4) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Réaliser une vocation-mission/Choix de vie
- 33 (1 1 3 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Transmettre des valeurs solides
- 34 (1 1 3 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Éveiller les consciences
- 35 (1 1 3 4) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Vivre un idéal altruiste
- 36 (1 1 3 4 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Vivre un idéal altruiste/Aimer et aider les jeunes
- 37 (1 1 3 5) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des gains/Sur le plan éthique/Pouvoir changer les choses
- 38 (1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts
- 39 (1 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif

- 40 (1 2 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Possible détresse psychologique
- 41 (1 2 1 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Possible détresse psychologique/Écoeurement
- 42 (1 2 1 1 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Possible détresse psychologique/Écoeurement/Difficultés - Écoeurement
- 43 (1 2 1 1 1 3 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Possible détresse psychologique/Écoeurement/Difficultés - Écoeurement/Insertion infernale
- 44 (1 2 1 1 1 3 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Possible détresse psychologique/Écoeurement/Difficultés - Écoeurement/Gestion difficile de classe
- 45 (1 2 1 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Possible détresse psychologique/Doute
- 46 (1 2 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Dévalorisation personnelle
- 47 (1 2 1 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Dévalorisation personnelle/Hétéronomie professionnelle
- 48 (1 2 1 2 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Dévalorisation personnelle/Crise d'identité
- 49 (1 2 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Faible reconnaissance professionnell
- 50 (1 2 1 4) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles
- 51 (1 2 1 4 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles/Gestion difficile de classe
- 52 (1 2 1 4 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles/Absence de support collégial
- 53 (1 2 1 4 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles/Absence de support collégial/Manque de support
- 54 (1 2 1 4 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles/Critique des parents
- 55 (1 2 1 4 4) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan affectif/Interactions difficiles/Difficultés périphériques
- 56 (1 2 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique
- 57 (1 2 2 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail
- 58 (1 2 2 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Conditions salariales
- 59 (1 2 2 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Insertion infernale

- 60 (1 2 2 1 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Longue précarité
- 61 (1 2 2 1 4) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Manque de ressources
- 62 (1 2 2 1 5) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Mauvaises conditions de travail/Payer de sa santé
- 63 (1 2 2 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Surtemps abusif
- 64 (1 2 2 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan économique/Payer de sa vie familiale et sociale
- 65 (1 2 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique
- 66 (1 2 3 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique/Idéal déçu
- 67 (1 2 3 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique/Idéal déçu/Déception
- 68 (1 2 3 1 1 1) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique/Idéal déçu/Déception/Deuil
- 69 (1 2 3 1 1 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique/Idéal déçu/Déception/Pas assez de défi intellectuel
- 70 (1 2 3 2) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique/Composer avec la médiocrité de pairs
- 71 (1 2 3 3) /Évaluation des gains et coûts/Évaluation des coûts/Sur le plan éthique/Composer avec l'embourgeoisement
- 72 (2) /Calcul
- 73 (2 1) /Calcul/Plus de gains
- 74 (2 1 1) /Calcul/Plus de gains/1 gain l'emporte
- 75 (2 2) /Calcul/Plus de coûts
- 76 (2 2 1) /Calcul/Plus de coûts/1 coût l'emporte
- 77 (2 3) /Calcul/Par rapport à eng concurrent
- 78 (2 3 1) /Calcul/Par rapport à eng concurrent/Plus de gains ds l'un
- 79 (2 3 2) /Calcul/Par rapport à eng concurrent/Plus de gains ds l'autre
- 80 (2 3 3) /Calcul/Par rapport à eng concurrent/Plus de coûts ds l'un
- 81 (2 3 4) /Calcul/Par rapport à eng concurrent/Plus de coûts ds l'autre
- 82 (3) /Engag dans DP en continuité
- 83 (3 1) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel
- 84 (3 1 1) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Dynamique du processus
- 85 (3 1 1 1) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Dynamique du processus/Prolonger la formation initiale
- 86 (3 1 1 2) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Dynamique du processus/Désir d'aller plus loin

- 87 (3 1 1 3) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Dynamique du processus/Perception d'un cheminement normal
- 88 (3 1 1 4) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Dynamique du processus/Responsabilisation
- 89 (3 1 1 5) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Dynamique du processus/Partir de la pratique - questions
- 90 (3 1 1 6) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Dynamique du processus/Engagement dans l'amélioration de la
- 91 (3 1 2) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies
- 92 (3 1 2 1) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Formation CONTINUE
- 93 (3 1 2 2) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Ressourcement pour continuer
- 94 (3 1 2 3) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Avancer normalement
- 95 (3 1 2 4) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Comblar des lacunes
- 96 (3 1 2 5) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Développer sérieusement des comp
- 97 (3 1 2 6) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Répondre à des questions partagées
- 98 (3 1 2 7) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Recyclage pour retour au travail
- 99 (3 1 2 8) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Profiter de circonstances favorables
- 100 (3 1 2 9) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Application immédiate de l'appris
- 101 (3 1 2 10) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Spécialisation
- 102 (3 1 2 11) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Stratégies/Perfectionnement avant la pratique
- 103 (3 1 3) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Évaluation des gains et des coûts
- 104 (3 1 3 1) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains
- 105 (3 1 3 2) /Engag dans DP en continuité/Pour la continuité comme tel/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts
- 106 (3 2) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose
- 107 (3 2 1) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Dynamique du processus
- 108 (3 2 1 1) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Dynamique du processus/Pour le dp mais découvrir autre chose

- 109 (3 2 1 2) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Dynamique du processus/Intérêt pour la recherche
- 110 (3 2 1 3) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Dynamique du processus/Début d'un leadership d'expert
- 111 (3 2 1 4) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Dynamique du processus/Début en formation des maîtres
- 112 (3 2 2) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Stratégies
- 113 (3 2 2 1) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Stratégies/Réorientation partielle
- 114 (3 2 2 2) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Stratégies/Allier pratique et recherche
- 115 (3 2 2 3) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Stratégies/S'ouvrir à autre chose
- 116 (3 2 2 4) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Stratégies/Retour aux études mais pour avancer
- 117 (3 2 2 5) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Stratégies/Réaliser un vieux projet
- 118 (3 2 3) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Évaluation des gains et des coûts
- 119 (3 2 3 1) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains
- 120 (3 2 3 2) /Engag dans DP en continuité/Pour continuer + autre chose/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts
- 121 (4) /DP pour désengagement
- 122 (4 1) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne
- 123 (4 1 1) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus
- 124 (4 1 1 1) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Situation de drop-in par le dp
- 125 (4 1 1 1 5) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Situation de drop-in par le dp/décrochage - drop in
- 126 (4 1 1 2) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Possibilité de rupture
- 127 (4 1 1 2 6) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Possibilité de rupture/Avoir le choix
- 128 (4 1 1 2 6 8) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Possibilité de rupture/Avoir le choix/raccrochage ailleurs
- 129 (4 1 1 3) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Apparition d'autres possibilités
- 130 (4 1 1 4) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Ambiguïté entre deux engagements

- 131 (4 1 1 5) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Attirance vers autres possibilités
- 132 (4 1 1 6) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Aspiration par les autres eng
- 133 (4 1 1 7) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/+ d'eng ds l'autre = - d'eng ds l'un
- 134 (4 1 1 8) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Changer pour sortir de l'un
- 135 (4 1 1 9) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Dynamique du processus/Changer pour aller vers l'autre
- 136 (4 1 2) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies
- 137 (4 1 2 1) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/Explorer d'autres possibilités
- 138 (4 1 2 2) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/S'investir ds les autres voies
- 139 (4 1 2 3) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/Réorientation à partir de l'acquis
- 140 (4 1 2 4) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/Exploiter l'acquis pour mieux passer
- 141 (4 1 2 4 7) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/Exploiter l'acquis pour mieux passer/Ne pas perdre l'investissement
- 142 (4 1 2 5) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Stratégies/Réorientation de carrière
- 143 (4 1 3) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Évaluation des gains et des coûts
- 144 (4 1 3 1) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains
- 145 (4 1 3 2) /DP pour désengagement/Faire autre chose ds la mê ligne/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts
- 146 (4 2) /DP pour désengagement/Sortir de la classe
- 147 (4 2 1) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Dynamique du processus
- 148 (4 2 1 1) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Dynamique du processus/Possible sortie progressive
- 149 (4 2 1 2) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Dynamique du processus/ES conduisant à autre eng
- 150 (4 2 1 3) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Dynamique du processus/ES vers voie incompatible
- 151 (4 2 1 4) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Dynamique du processus/Possible rester temporairement
- 152 (4 2 1 5) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Dynamique du processus/Possible changer complètement

- 153 (4 2 2) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Stratégies
- 154 (4 2 2 1) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Stratégies/Alléger l'eng ds l'enseignement
- 155 (4 2 2 2) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Stratégies/ES pour changer radicalement
- 156 (4 2 2 3) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Stratégies/Exploiter l'un pour mieux passer
- 157 (4 2 2 4) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Stratégies/Changer de carrière
- 158 (4 2 3) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Évaluation des gains et des coûts
- 159 (4 2 3 1) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains
- 160 (4 2 3 2) /DP pour désengagement/Sortir de la classe/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts
- 161 (5) /Engag dans des DP = ambiguïté
- 162 (5 1) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ
- 163 (5 1 1) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus
- 164 (5 1 1 1) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus/Attirance vers autre chose
- 165 (5 1 1 2) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus/Résistance à la rupture
- 166 (5 1 1 3) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus/Mixité vivable
- 167 (5 1 1 4) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Dynamique du processus/Ambiguïté tend à se résorber
- 168 (5 1 2) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies
- 169 (5 1 2 1) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies/Autre chose = rupture partielle
- 170 (5 1 2 2) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies/Conserver toutes les ouvertures
- 171 (5 1 2 3) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies/Refus rupture complète-définitive
- 172 (5 1 2 4) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Stratégies/Choisir momentanément
- 173 (5 1 3) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Évaluation des gains et des coûts
- 174 (5 1 3 1) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES - AMBIGUITÉ/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des gains

- 175 (5 1 3 2) /Engag dans des DP = ambiguïté/STRATÉGIES MIXTES -
AMBIGUITÉ/Évaluation des gains et des coûts/Évaluation des coûts

APPENDICE F

SYSTÈME DE CODES TYPOLOGIQUES

Continueurs Dév Prof pour Continuité pure

Continueurs DPCP.Primaire

-

Continueurs DPCP.Primaire et Secondaire

-

Continueurs DPCP.Secondaire

-

Continueurs Dév Prof pour Continuité mitigée

Continueurs DPCM.Primaire

-

Continueurs DPCM.Primaire et Secondaire

-

Continueurs DPCM.Secondaire

-

Continueurs vs décrocheurs-Ambiguïté

Continueurs vs décrocheurs-Ambiguïté.Primaire

-

Continueurs vs décrocheurs-Ambiguïté.Primaire et secondaire

-

Continueurs vs décrocheurs-Ambiguïté.Secondaire

-

Décrocheurs pour connexe

Décrocheurs pour connexe.Primaire

-

Décrocheurs pour connexe.Primaire et secondaire

-

Décrocheurs pour connexe.Secondaire

-

Décrocheurs pour décrocher

Décrocheurs pour décrocher.Primaire

-

Décrocheurs pour décrocher.Primaire et secondaire

-

Décrocheurs pour décrocher.Secondaire

APPENDICE G

EXEMPLES D'ÉCHANGES DE VALIDATION

Premier exemple :

10 juin 2004

Bonjour Christian,

merci pour votre dernier message très riche. J'ai été un peu "débordé" ces derniers jours et, en plus, j'ai eu des problèmes avec ma connexion internet. Aujourd'hui ma question serait la suivante: j'aimerais que vous reveniez sur un point que vous avez mentionné dans un message précédent. Vous disiez que, dans votre cheminement, vous aviez choisi la littérature et, en deuxième lieu, l'enseignement. Je comprends que ce n'est pas une question de chronologie (ai-je raison?) mais plutôt une question de priorité.

Voici sa réponse :

Christian, 14 juin 2004:

Bonjour François,

La littérature d'abord, l'enseignement ensuite. En fait, si j'étais prof de maths il me paraîtrait souhaitable de tripper d'abord sur les maths avant de tripper sur l'enseignement. Et si j'étais prof de physique il faudrait que ma passion première soit la physique. L'enseignement, c'est un contenant. La matière, c'est le contenu. Or le contenu me paraît plus important, plus primordial disons que le contenant - au niveau secondaire du moins.

Deuxième exemple :

12 avril 05 :

Bonjour Karine,

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt ton journal.

Je l'ai d'abord lu avec beaucoup d'ouverture et de curiosité et j'ai trouvé que c'était vraiment un beau cadeau que tu me laisses entrer dans une certaine intimité de ton vécu professionnel. Je t'en remercie grandement et sincèrement.

Je l'ai lu une seconde fois, cette fois-ci avec les « lunettes » de ma recherche. J'aimerais que tu me fasses des commentaires sur ce que j'ai compris de ton engagement dans ces études universitaires qui sont vraiment dans la ligne de ton engagement dans ton développement professionnel.

Voici le court texte que je te demande de commenter :

Karine aime passionnément son travail d'enseignante, son travail au quotidien. Elle a été puisé dans sa formation de second cycle d'abord et avant tout des idées pour améliorer ce travail au quotidien, et dans les différents aspects que sont les relations d'abord avec les élèves, mais aussi les relations avec les parents, avec les collègues (un très beau passage où elle revient sur une réunion de profs où elle a eu à prendre position pour les élèves et non pour défendre la tâche des profs), avec la direction.

Par ailleurs, Karine semble énormément aimer les nouveaux défis, y compris les défis qui sont différents de l'enseignement en classe comme tel. Tout en adorant son métier d'enseignante au quotidien, tout en cherchant sans cesse à l'améliorer, elle reste très ouverte à ce que une formation de second cycle (peut-être même de troisième cycle) l'amène dans un travail quotidien qui soit différent de l'enseignement en classe bien que lié à ce travail et surtout en continuité avec ce travail. Il me semble que Karine accepterait éventuellement de faire autre chose que l'enseignement à condition qu'elle perçoive clairement le lien de continuité avec son travail en classe et à condition qu'elle perçoive que les nouveaux défis lui permettent « d'aller plus loin ». Il me semble aussi que Karine continuerait volontiers à enseigner dans une classe jusqu'à sa retraite et serait très heureuse de cela. Il me semble aussi que Karine aurait tendance à prendre toutes les opportunités qui lui permettraient (dans une attention à l'équilibre de vie) de prendre ce qui lui apparaîtrait comme « le meilleur des deux mondes » c'est-à-dire pouvoir continuer à enseigner tout en relevant d'autres défis comme ceux reliés au leadership parmi ses pairs, ceux reliés à la supervision pédagogique, à la consultation pédagogique (genre c.p.) et même ceux reliés à la formation des maîtres. N'adore-t-elle pas son rôle de maître associé? Enfin, il me semble que Karine accepterait de quitter complètement l'enseignement dans une classe pour relever d'autres défis dans la continuité de son engagement dans l'enseignement mais que ce serait alors un deuil et même un déchirement.

Je me permets une certaine audace dans l'interprétation parce que je sais que tu vas commenter ces propos. N'hésite pas à replacer les choses pour que mes propos correspondent à ce que tu vis.

Merci pour ta précieuse collaboration. Et au plaisir de te lire.

18 avril 05, Karine:

Bonjour François,

je suis stupéfaite de l'analyse si clairvoyante que tu as faite de mon parcours! Que dire d'autre? J'ai trouvé fort intéressant de lire l'interprétation qui en découle, celle-ci me permettant de jeter un regard différent sur ce que je suis au niveau professionnel. En ce qui a trait à mon amour de la profession enseignante, il est vrai que je souhaite y consacrer le plus grand nombre de mes années "actives". Cependant, les portes que je travaille aujourd'hui à m'ouvrir existent pour me donner la possibilité de cesser d'enseigner d'ici quelques années. Je ne suis pas certaine qu'à 50 ans, j'aurai encore autant de bonheur à oeuvrer directement auprès des jeunes. Mon expertise pourrait alors s'étendre aux membres du personnel, qui sait, peut-être comme directrice. Une tâche connexe (CP,...) m'attire moins car mon créneau se situe davantage dans l'approche que dans la didactique. Il est juste d'avancer que le jour où je vivrai mes derniers instants comme enseignante sera pour moi synonyme de grand deuil et de renoncement. Je suis heureuse que la lecture de mon journal professionnel t'ait été utile.

Bonne journée,
Karine

Troisième exemple :

28 mars 05, MOI:

Bonjour Nathalie,

Merci beaucoup pour votre réponse très intéressante. Vous apportez à ma recherche un aspect original fort intéressant, celui d'une enseignante qui s'engage dans des études supérieures tout en désirant demeurer dans l'enseignement; un engagement dans des études supérieures vécu comme un vrai développement professionnel et non pour faire autre chose que l'enseignement comme tel. Est-ce que je vous ai bien comprise?

Merci pour votre apport très riche à ma recherche.

Au plaisir de vous lire.

François

28 mars 05, Nathalie:

re-bonjour,

vous avez très bien saisi mes propos.

Au revoir!

Nathalie V.

Quatrième exemple :

15 janvier 05, Moi:

Bonjour Louise,

Je viens de relire tes messages et je tiens à te remercier pour ta collaboration riche.

Un des aspects qui ressort déjà de ma recherche (avec toi et avec d'autres participants), c'est que l'engagement dans la profession enseignante se vit parfois dans une phase de « concurrence » avec un autre engagement; c'est vraiment ton cas. Dans ces moments, l'évaluation des pour et des contres est évidemment « double » et, d'une certaine manière, les pour par rapport à un des deux engagements deviennent parfois des contres par rapport à l'autre engagement. Et c'est bien ce que tu sembles dire lorsque tu dis que tu as eu à peser les pour et les contres lorsque tu as eu à choisir entre l'enseignement au secondaire et la poursuite du doctorat. Je vois bien aussi que, pour toi, l'engagement dans les études doctorales était dans la ligne de la continuité de ton engagement profond dans l'enseignement des maths au secondaire; sur ce point, ton cheminement est différent d'une autre personne qui s'engage dans les études supérieures pour « sortir de la classe ».

Voici maintenant mes questions (je t'en pose plusieurs parce qu'elles sont très liées, mais tu peux me répondre seulement à une par semaine, sois bien à l'aise) :

1. Est-ce que tu te reconnais dans les paragraphes qui précèdent ou ai-je mal compris?

[...]

Merci et au plaisir de te lire.

François

17 janvier 05, Louise:

1. Est-ce que tu te reconnais dans les paragraphes qui précèdent ou ai-je mal compris?

1- oui.

Bonne soirée,

Louise

Cinquième exemple :

6 janvier 05, Moi :

Bonjour Kevin,

Avant de t'inviter à développer, je t'indique un peu dans quelle direction je veux explorer ton expérience. L'engagement dans l'enseignement (ou dans d'autre chose) implique que l'on a d'abord fait une évaluation (plus ou moins réfléchie) qui met dans la balance les avantages (ou les gains ou les profits), sur différents plans (matériels, affectifs, éthiques, etc.) et les coûts (ou les pertes, par ex. le renoncement à un engagement incompatible).

Dans ton cas, si je comprends bien, l'engagement dans l'enseignement a été fait à la suite d'une évaluation dans laquelle tu t'es dit que ça valait le coût de t'engager dans cette profession parce qu'elle présentait l'avantage de pouvoir réaliser un idéal de formation des jeunes, une façon même de les aimer en les aidant à "éveiller leur conscience". Est-ce que je t'ai bien compris? Corrige-moi au besoin.

Merci encore pour ta précieuse collaboration. Je n'ai pas le temps de te dire maintenant tout ce qu'il y a déjà de richesse dans ton message et comment il "fit" bien dans les données que j'ai déjà, mais un jour, je te demanderai de valider ce que j'aurai compris de ton expérience et je pourrai alors te montrer davantage comment l'analyse se présente dans l'ensemble. C'est vraiment intéressant.

François

20 janvier 05, Kevin:

Voici maintenant ma réponse à ton dernier courriel.

Concernant ton interprétation des raisons fondamentales de mon choix:

Dans ton cas, si je comprends bien, l'engagement dans l'enseignement a été fait à la suite d'une évaluation dans laquelle tu t'es dit que ça valait le coût de t'engager dans cette profession parce qu'elle présentait l'avantage de pouvoir réaliser un idéal de formation des jeunes, une façon même de les aimer en les aidant à "éveiller leur conscience". Est-ce que je t'ai bien compris? Corrige-moi au besoin.

C'est exactement ça. Une forte dose d'idéalisme me commandait dans une voie où je me voyais pouvoir jouer un rôle d'éveilleur de conscience, de bousculeur d'idées préconçues. Je me disais que ces jeunes avaient le droit d'apprendre à réfléchir, à se questionner, à s'interroger.

Kevin

Sixième exemple :

6 janvier 05, Moi:

Bonjour Nicole,

je me permets de vous relancer immédiatement, étant donné que la semaine (moins chargée) n'est pas encore finie; peut-être aurez-vous un peu de temps aujourd'hui ou en fin de semaine pour me répondre. Sinon, ce n'est vraiment pas grave, vous pouvez remettre cela à plus tard.

Je trouve votre message très riche pour ma recherche. Vous avez très bien saisi le sens de ma question et donc très bien répondu.

C'est très intéressant pour moi de voir que, dans votre cas, votre engagement dans la profession enseignante a été un choix entre deux engagements qui vous attireraient beaucoup mais qui étaient incompatibles (le droit et l'enseignement). C'est intéressant que vous me disiez qu'est-ce qui a fait pencher la balance du côté de l'enseignement. Cet engagement s'est accompagné d'un renoncement à une option attirante, mais c'était parce qu'il y avait plus d'avantages du côté de l'enseignement. Ici, j'interprète un petit peu parce que ce n'est pas précisément ce que vous m'avez dit; pouvez-vous me dire si je vous ai bien comprise?

Pouvez-vous me parler un peu plus de ces avantages? Vous me dites: "la possibilité d'avoir du temps pour ma famille et un horaire qui me permettrait d'être disponible pour mes futurs enfants". Est-ce que je comprends bien que cet engagement dans l'enseignement vous permettait davantage que l'autre option (le droit) de vivre un autre engagement qui est celui envers votre famille et vos (futurs) enfants? Est-ce que je comprends bien si je dis que c'est vraiment l'essentiel, le plus important du côté des avantages?

Merci et au plaisir de vous lire.

François

17 janvier 05, Nicole:

Bonjour François,

Pour répondre à vos questions

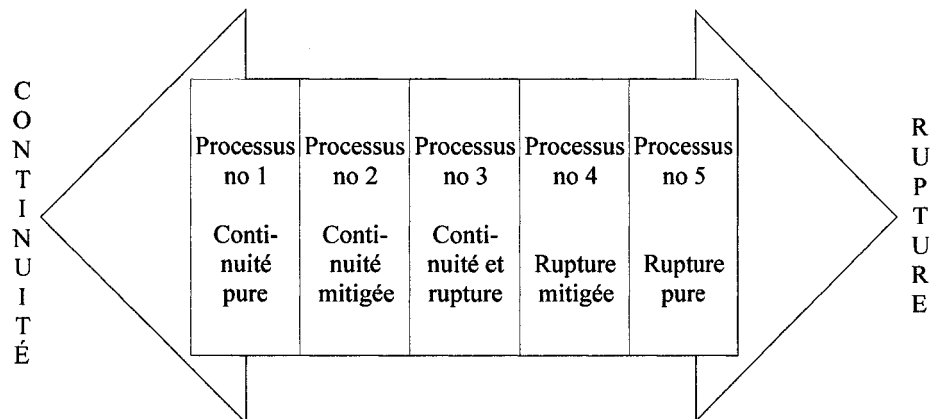
Oui, vous m'avez bien compris . J'ai choisi l'enseignement , plutôt que le droit, parce que ça me permettrait d'avoir plus de temps pour ma famille et mes futurs enfants. C'est certain que ce n'est pas seulement l'horaire qui m'emballait, mais c'était un facteur important puisque mon conjoint avait lui un travail qui lui demandait plusieurs heures et des horaires de soirs et de fin de semaine...

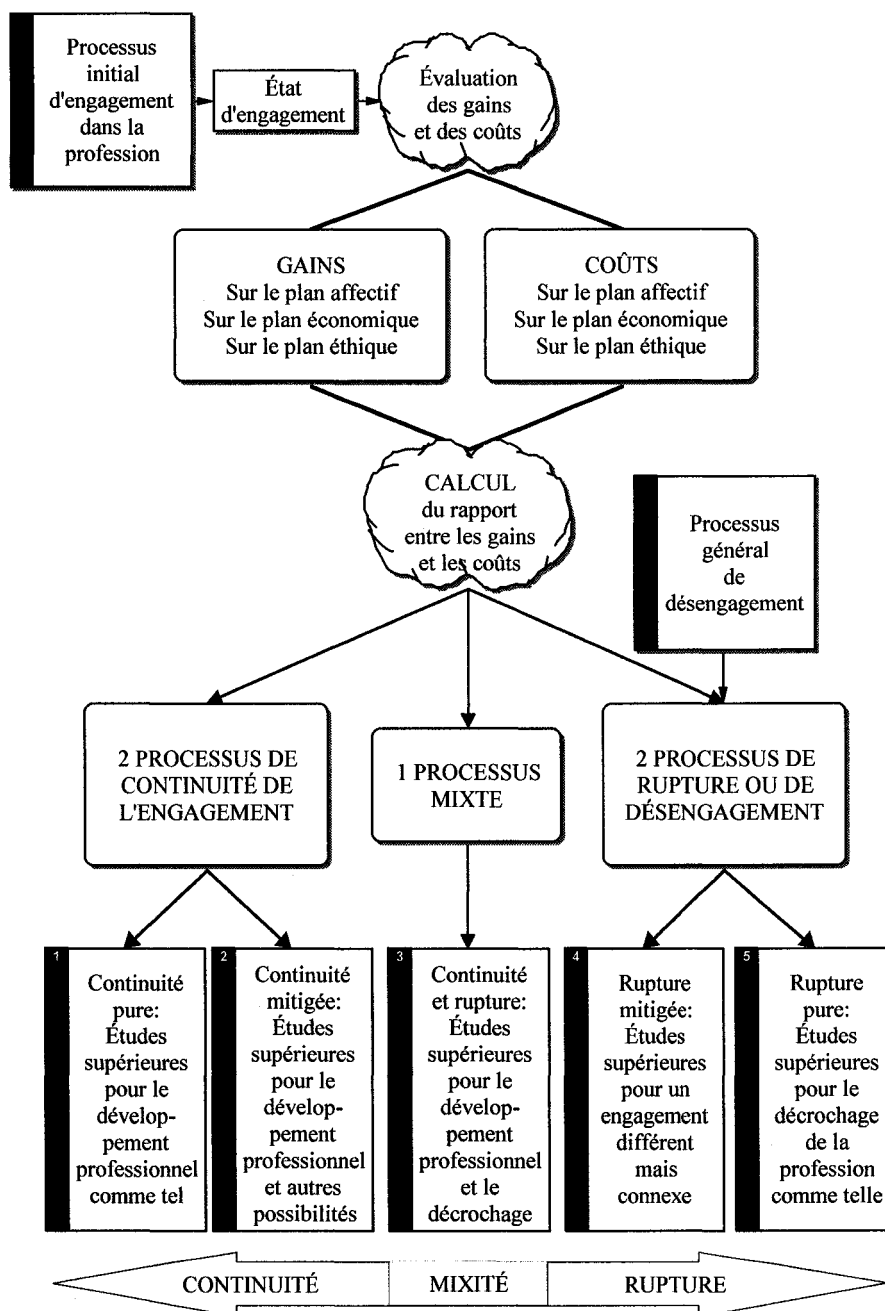
À bientôt Nicole

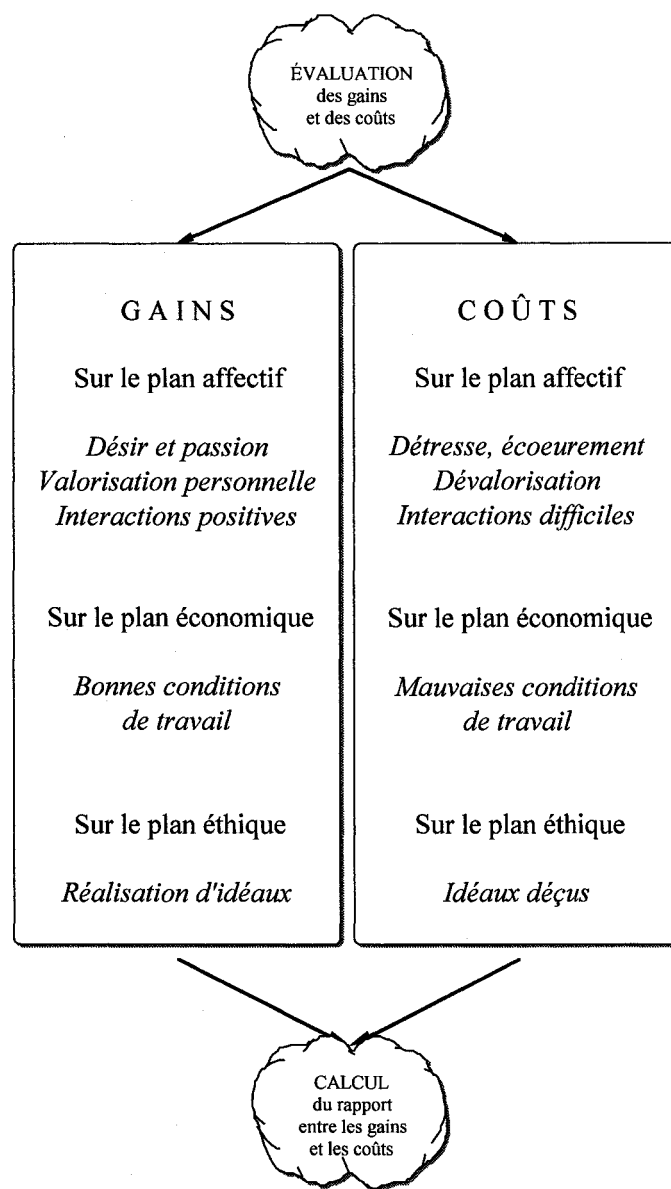
APPENDICE H

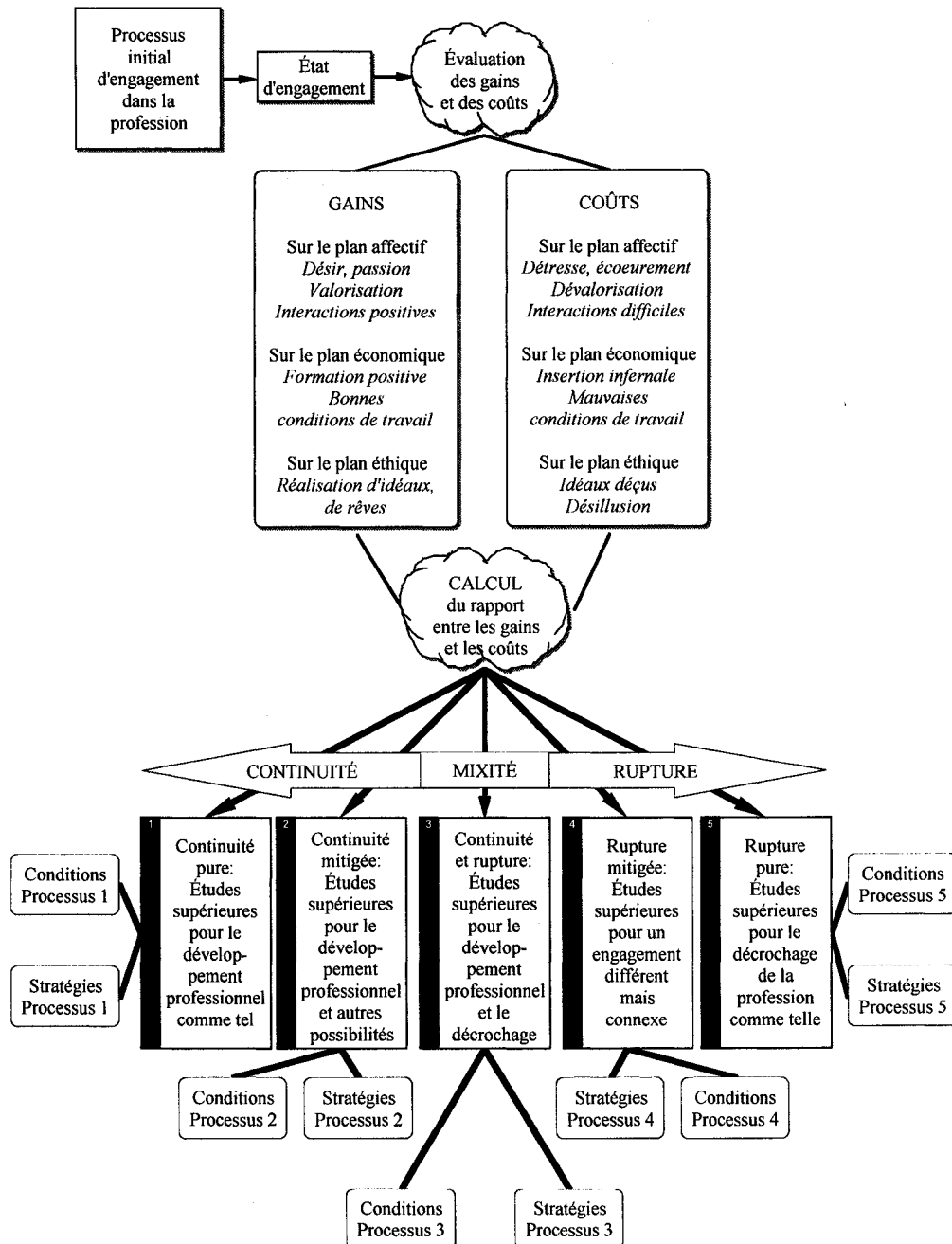
EXEMPLES DE MODÉLISATIONS

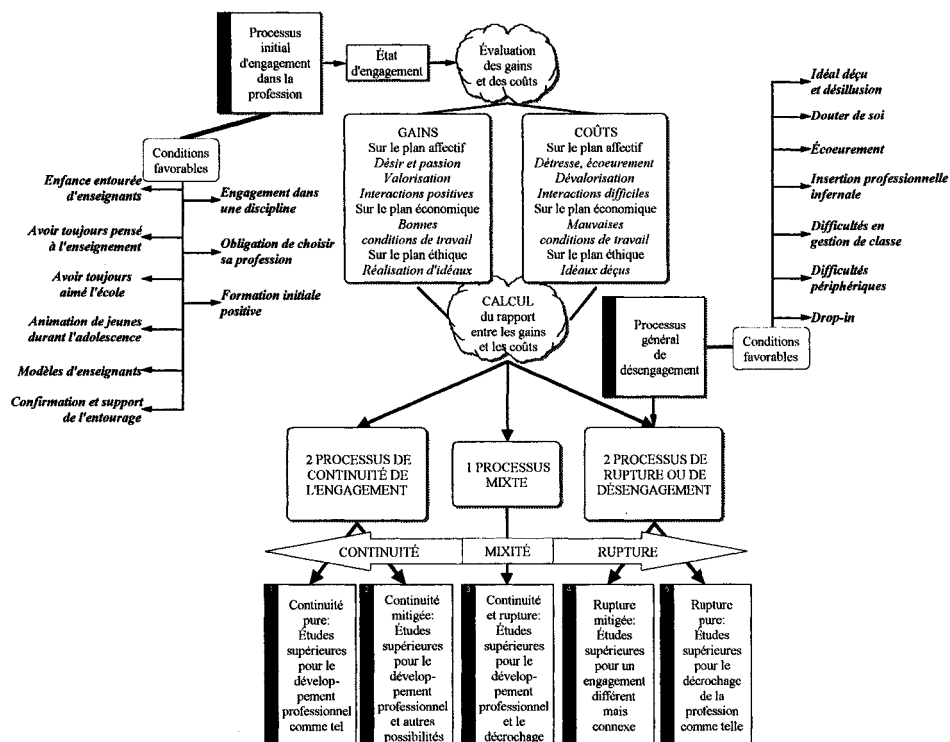
Voici quelques exemples de modélisations qui ont été faites à un moment ou l'autre de la démarche de théorisation. Ce sont tous des exemples qui ne se trouvent pas déjà dans la thèse.

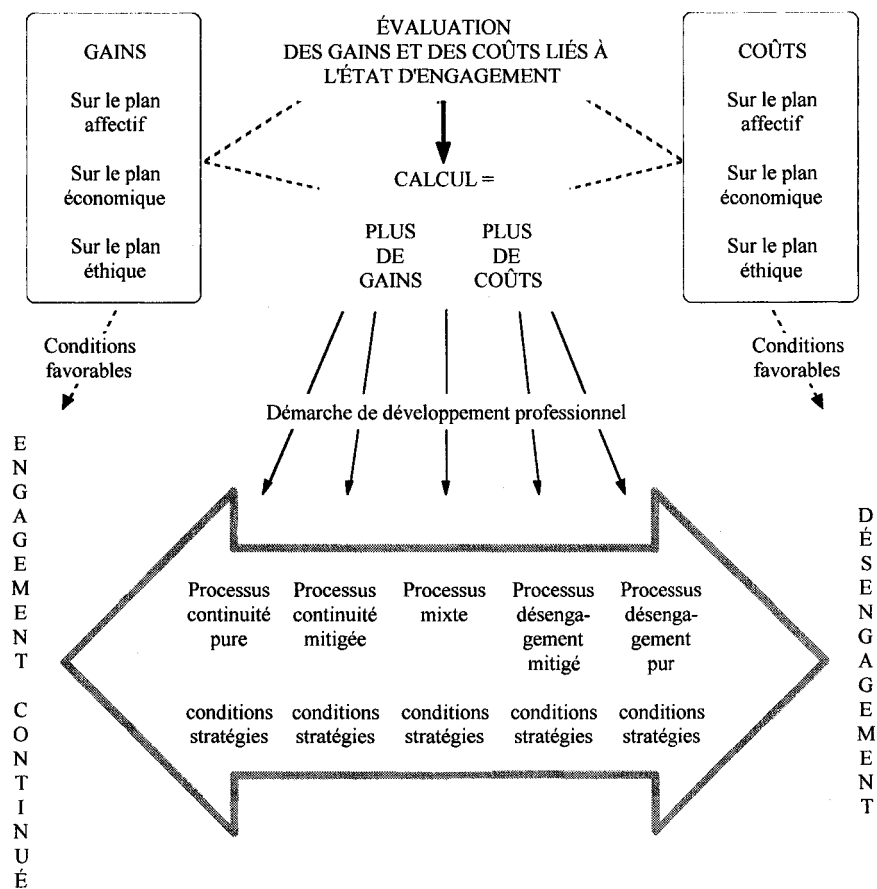












APPENDICE I

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : L'auto-engagement des enseignants dans leur développement professionnel.

Nom du chercheur : François Guillemette

Les renseignements contenus dans ce formulaire de consentement vous sont fournis pour vous permettre de prendre une décision éclairée en ayant une idée générale de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de poser les questions si des informations ne sont pas claires.

1. Cette recherche a pour but de mieux comprendre le processus d'engagement et de désengagement des enseignants dans leur développement professionnel. Ce phénomène sera étudié dans ses différentes composantes : phases, conditions, antécédents et conséquences, circonstances contextuelles, stratégies des enseignants pour avancer ou reculer dans le processus, interactions impliquées dans le processus. Le processus sera aussi étudié dans ses variations sur le continuum entre l'auto-engagement le plus grand et l'auto-désengagement le plus grand. Seront étudiées aussi les représentations des enseignants concernant ce qu'ils investissent ou désinvestissent d'eux-mêmes dans leur développement professionnel de même que leur façon de s'identifier ou non à leur développement professionnel et leur façon de situer leur développement professionnel dans la hiérarchie de leurs rôles identitaires. Enfin, sera étudiée l'évaluation que les enseignants font des gains et des pertes encourus par rapport à leur investissement d'eux-mêmes dans leur développement professionnel. C'est une recherche pour la rédaction d'une thèse en vue de l'obtention du Ph.D. en éducation.

2. La collecte des données se fera par entrevues individuelles semi-structurées qui seront réalisées soit en face à face, soit par courriel.

3. Aucun risque, aucun coût ni avantage financier n'est associé à votre participation. Par contre, vous pourriez profiter d'un certain avantage psychologique dans le fait de partager votre vécu et ainsi éventuellement mieux le comprendre.

4. Votre consentement à participer à la recherche entraînera pour vous d'investir au maximum quelques heures pour des entrevues individuelles en face à face ou des échanges courriels à un lieu et à un temps à votre convenance. À n'importe quel moment, vous pourrez cesser cette participation ou refuser de répondre à quelque

question ou demande sans donner quelque justification que ce soit au chercheur. De son côté, le chercheur cessera sa sollicitation auprès de vous lorsqu'il le jugera nécessaire pour les besoins de sa recherche.

5. Les données que vous partagerez au chercheur seront traitées de façon strictement confidentielle. Leur traitement sera toujours précédé d'un changement de nom et autres informations contextuelles qui permettraient l'identification des sujets; ainsi sera garanti l'anonymat. Ces changements seront faits de façon définitive et complète très rapidement après chaque épisode de collecte. Les codes employés pour ces changements ne pourront être décodés que par le chercheur. Après ces opérations pour garantir la confidentialité et l'anonymat, la directrice et la co-directrice de la recherche auront accès aux données. Les données seront détruites 5 ans après le dépôt de la thèse, ce délai permettant d'éventuelles analyses supplémentaires. Si ces analyses sont effectuées pour une recherche différente de la présente, elles ne seront effectuées qu'après un consentement des sujets.

6. Par le présent consentement, vous donnez votre accord pour la diffusion (articles, communications, etc.) des résultats d'analyses fondées, entre autres, sur les données que vous aurez fournies. Évidemment, cette diffusion sera faite en respectant la confidentialité et l'anonymat. Vous aurez accès aux résultats de la recherche qui vous permettront éventuellement de mieux comprendre un phénomène social que vous vivez. Sur demande de votre part, le chercheur vous fournira les renseignements nécessaires pour que vous puissiez consulter toute forme de rapport qu'il aura produit sur cette recherche (thèse, articles scientifiques, résumés de communication, etc.).

(No d'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières : CER-05-96-07.04, certificat émis le 21 février 2005)

* * * * *

Votre signature, en tant que participant, atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer, vous devez connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec :

François Guillemette 819-378-5724 courriel : guillefr@uqtr.ca